



FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras
Universidad de Buenos Aires

P

Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida Vol. 1

Autor:

Llosa, Sandra Mabel

Tutor:

Sirvent, María Teresa

2010

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Doctor de la Universidad de Buenos Aires en Ciencias de la Educación

Posgrado

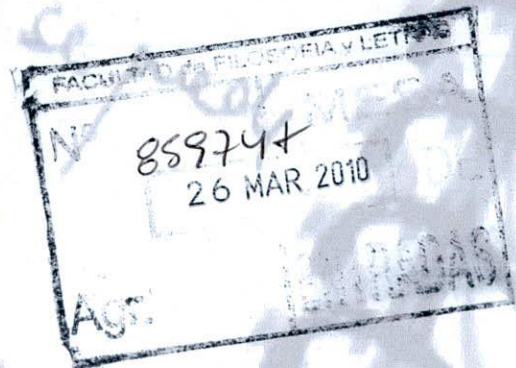


FILO:UBA
Facultad de Filosofía y Letras

FILODIGITAL
Repositorio Institucional de la Facultad
de Filosofía y Letras, UBA

Tesis
15-2.4.1

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS



TESIS DE DOCTORADO:

*Los procesos psicosociales
que dan cuenta de la construcción
de demandas por educación
de jóvenes y adultos
a lo largo de toda la vida*

UNIVERSIDAD DE BUENOS AIRES
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
Dirección de Bibliotecas

DOCTORANDA:
DIRECTORA:
CONSEJERA DE ESTUDIOS:

LIC. SANDRA MABEL LLOSA
DRA. MARÍA TERESA SIRVENT (PH.D.)
DRA. MARÍA TERESA SIRVENT (PH.D.)

Marzo 2010

DIRECCIÓN DE BIBLIOTECAS
F.F. y L-UBA

Nº
INVENTARIO

422406

SIGNATURA
TOPOGRAFICA

Tesis 15-2-4 v1

AGRADECIMIENTOS

Esta Tesis se construyó sobre la base de los relatos de dos vidas y es a su vez fruto de varios años de mi propia vida. Vidas que, como todas, remiten a los múltiples vínculos que nos unen con los otros y que, de una manera u otra, aportan y se entretajan en cada una de nuestras obras. Las palabras resultan exiguas para enumerar y agradecer a todas las voces y presencias que me han acompañado en el camino.

A Chola y a María mi agradecimiento profundo por haberme abierto sus vidas, con generosidad y confianza. De manera afectuosa y reflexiva, dedicaron sus largas horas a compartir sus historias, a relatar sus luchas, sus pesares, sus sueños y sus apuestas por una sociedad más justa y solidaria. Nuestros encuentros me han otorgado no sólo el material necesario para mis análisis sino vitales enseñanzas.

A la Dra. María Teresa Sirvent, directora de esta Tesis, dedico mi reconocimiento especial y toda mi gratitud. Conocerla y comenzar a aprender con ella acerca de la Educación de Jóvenes y Adultos, de las herramientas metodológicas para su indagación científica y para la praxis desde la Educación Popular, marcó un momento de inflexión en mi propia vida. Me une a ella una relación de afecto que contiene y trasciende nuestra relación en la construcción de conocimiento. Con la generosidad intelectual y la paciencia propia de su profundo ser docente, acompañó y guió tanto mi formación previa como este trabajo de Tesis, desde su diseño, su desarrollo en sus distintas etapas hasta su - para ella también - anhelada conclusión. Sus elaboraciones teóricas, su rigurosidad metodológica, así como su pasión y estímulo, están en la base del trabajo que aquí se presenta.

Esta Tesis forma parte de un emprendimiento de investigación mayor y de larga data coordinado por Sirvent, en el marco del Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela. En este sentido, la Tesis aporta al esfuerzo colectivo de un equipo, de trabajo perseverante y militancia comprometida con la transformación de las problemáticas socio-educativas que aquejan a los jóvenes y los adultos de sectores populares de nuestro país. Formar parte de este equipo me ha proporcionado innumerables oportunidades de aprendizaje y crecimiento, en los espacios compartidos con muchos otros integrantes.

Valoro especialmente el aporte de las compañeras más cercanas del equipo, desde el aliento, el intercambio y la colaboración cotidiana: Claudia Lomagno, desde un lejano principio y luego, Andrea Fernández. Agradezco también el acompañamiento y los comentarios recibidos por parte de Amanda Toubes y de Hilda Santos (co-directoras del Programa), y los distintos aportes de otros miembros, como Patricia Sarlé, Celia Rosemberg, Ana Clara Monteverde, Edna Muleras, en diferentes puntos del camino. Así como, el entusiasmo de quienes se incorporaron más recientemente, entre otros, Alejandra Stein, Alina Fontana y Karina Paiva; ellas colaboraron además con mis actividades de docencia en la cátedra de Educación No Formal – Modelos y Teorías. En esta cátedra también he recibido las estimulantes preguntas y las reflexiones de los alumnos de los últimos años al presentar los avances parciales de este trabajo.

Especial mención requiere quienes me han acompañado en las tareas en las cuales esta docencia se articuló con las actividades de investigación y extensión universitaria, durante los años 2001-2006; estas tareas nutrieron la construcción de conocimiento acerca de las

características del contexto barrial de Mataderos y Villa 15. Si bien su numerosidad no me permite nombrarlos individualmente, quiero reconocer el aporte de los otros miembros del equipo de investigación y de docencia de aquellos años, de los jóvenes en formación en el Grupo de Educación Popular (éste último en articulación con el Departamento de Educación, dirigido por Pablo Imen, en el Centro Cultural de la Cooperación) y de los alumnos de las correspondientes cohortes que participaron en diferentes trabajos en terreno. También agradezco a los líderes de instituciones barriales y los vecinos que brindaron su profundo saber sobre estos barrios, así como a los docentes y alumnos de escuelas de adultos con los que he dialogado; sus voces y preocupaciones también se encuentran presentes y constituyen la orientación última de este trabajo.

Estas actividades de investigación, docencia y extensión universitaria se han enmarcado y se enmarcan institucionalmente en el Departamento y en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación (IICE) de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Este encuadre institucional también ha resultado un apoyo para esta Tesis. Ha constituido un ámbito estimulante para el intercambio con otros investigadores, en jornadas, ateneos y aún, en los espacios más informales. Entre otros, quiero expresar mi gratitud por los distintos aportes intelectuales, afectivos y de gestión institucional recibidos por parte de Edith Litwin y José Antonio Castorina (directores del IICE durante el desarrollo del trabajo), Lidia Fernández, Marta Souto, Graciela Riquelme, Elisa Lucarelli, Viviana Mancovsky, Miriam Feldfeber; a Mercedes Navas, como responsable de la biblioteca. Y a integrantes de otros institutos de investigación de la UBA, quienes han hecho una lectura atenta de distintas partes del trabajo y proporcionado bibliografía específica: María Marta García Negroni y miembros del equipo de investigación dirigido por Ruth Sautu en el Instituto de Investigaciones Gino Germani, Santiago Rodríguez y Pablo Dalle, especialmente.

La Universidad de Buenos Aires, ámbito que posibilitó mi formación de grado y posgrado, ha contribuido además, a través de Becas de formación en la investigación y de posgrado en distintas etapas del desarrollo de esta Tesis, particularmente en momentos significativos del país cuando se me tornó difícil continuar sosteniendo el plan de doctorado.

Finalmente, pero de enorme importancia, mi profundo agradecimiento a mi familia y amigos que han resultado el apoyo primero y el sostén fundamental hasta arribar al último hito de este camino. A Susana, por su escucha y estímulo profesional y personal, por levantarme en cada caída. A mi madre, por su espíritu crítico y ávido de saber, por su mirada sobre la Educación de Jóvenes y Adultos, como aquella que permite "dar un vuelco a la tierra de uno mismo y volver a sembrar"; a mi padre, por su ejemplo de trabajo responsable y honesto. A mis hermanos, por su apoyo incondicional, por sus varios aportes concretos y por darme la seguridad de que siempre puedo contar con ellos. A mi esposo y a mi hijo, por su paciencia infinita, por su ayuda cotidiana, por su humor y empuje en los tiempos de crisis, por ser la base de amor y comprensión, sin la cual, todo lo demás no hubiera sido posible.

RESUMEN

Esta Tesis estudia los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de las demandas por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) a lo largo de la vida. El trabajo de investigación que la sustenta se inscribe en un proyecto UBACYT a largo plazo orientado al análisis de los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda de EDJA en sectores populares de nuestro país, dirigido por la Dra. M. T. Sirvent¹.

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 de adultos de sectores populares con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado, residentes en los barrios de Mataderos y Villa 15. En términos generales me interrogo por los procesos que permiten comprender su inserción o no en espacios educativos de EDJA a la luz de la historia de sus vidas 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 que sirvan, a su vez, de base para elaborar reflexiones en torno a las posibilidades de una intervención pedagógica facilitadora de la formulación de demandas educativas.

Parto de una conceptualización integral de las necesidades humanas que incluye la interrelación dialéctica entre carencias y potencias individuales y colectivas y entre necesidades objetivas y subjetivas (Max Neff, Elizalde y Hopenhayn, 1986; Sirvent, 1978; Sirvent y Brusilowsky, 1983). Asumo conceptualmente que la demanda por educación es un proceso complejo y dinámico que incluye su construcción histórica a lo largo de la vida de los individuos y grupos, desde el reconocimiento de la necesidad, su expresión individual e incluso su transformación en objeto de reclamo colectivo y su conversión en asunto de debate público a través de prácticas participativas; implica el enfrentamiento con ciertos mecanismos sociales y el logro de aprendizajes sociales que inciden durante todo el proceso, en su interjuego con procesos psicosociales (Sirvent, Clavero y Feldman, 1990).

Sobre esta base se asienta la discriminación entre demanda potencial, demanda efectiva y demanda social referida a la EDJA (Sirvent, 1992). Para esta Tesis resulta fundamental la diferenciación entre la demanda potencial, referida al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, y la demanda efectiva, referida a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos (ya sea las tradicionalmente entendidas como "formales" o "no formales"), en un momento determinado². En esta conceptualización se apoya el supuesto de que si existe una demanda efectiva (es decir, si se identifican personas inscriptas o participantes en espacios educativos de EDJA), esto implica que hubo un reconocimiento de la necesidad y el logro de un satisfactor frente a ella (por ejemplo, una escuela o un curso de adultos). Entiendo a esta conversión de la demanda potencial en demanda efectiva como un proceso complejo e histórico.

¹ Proyectos UBACYT TL45, F005, F212 y F006; Directora: Dra. M.T. Sirvent Ph.D. Programa "Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Directora: Sirvent) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE - Facultad de Filosofía y Letras - UBA.

² La perspectiva dinámica acerca del proceso de construcción de la demanda educativa, tal como es conceptualizada por Sirvent (1992), es la base sobre la cual discrimina entre estos tres conceptos orientadores del Proyecto UBACYT y sus respectivos subproyectos. En el proyecto UBACYT, en términos operacionales, la demanda potencial se identifica a partir de datos cuantitativos referidos al nivel educativo alcanzado por la población según censos nacionales de población y la demanda efectiva se identifica a partir de la matrícula de Educación de Jóvenes y Adultos formal y no formal. Por otra parte, la demanda social refiere a una 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.

Estos conceptos y supuestos orientaron el proceso de investigación realizado para la construcción de la Tesis, en el cual trabajé desde un abordaje metodológico biográfico, enfatizando la “lógica cualitativa intensiva” o modo de generación conceptual³. Prioricé el movimiento inductivo de elaboración de categorías de análisis en sucesivos niveles de abstracción para la generación de teoría y la comprensión contextualizada de los procesos, incorporando los sentidos y significados atribuidos por los individuos y grupos a las acciones y decisiones que han conformado sus procesos de construcción de demandas por EDJA. El énfasis estuvo puesto en el análisis de dos casos seleccionados, en la búsqueda de la generación de conceptos fértiles para la comprensión en profundidad de los procesos indagados, más que para su explicación o para su generalización; en el entendimiento de los significados desde el propio punto de vista del individuo, más que en el establecimiento de relaciones entre variables previamente fijadas.

A partir del trabajo teórico-empírico realizado durante la investigación, a través del abordaje biográfico de los casos, asumo como argumento central de la Tesis que los procesos de demandas por Educación de Jóvenes y Adultos presentan un devenir histórico de construcción a través de la sucesión de marcos vitales a lo largo de la vida e implican los procesos psicosociales centrales de: **el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores y la realización de las aspiraciones educativas.**

El devenir de estos procesos psicosociales ha configurado una **secuencia de distintos tipos de procesos de construcción de demandas por EDJA** y en cada caso analizado, **distintas modalidades de demandar por EDJA** que, apoyadas en el pasado, se proyectan hacia el futuro.

Esta construcción histórica se comprende a la luz de otros aspectos entramados, que interjuegan como condiciones que hacen a la concreción de los procesos psicosociales centrales. Se trata fundamentalmente de **las condiciones del entorno vital, que incluyen a su vez las condiciones de las trayectorias educativas y el aprender a demandar; las condiciones del entorno familiar y vincular cercano; las condiciones del contexto sociohistórico barrial y regional.**

Los resultados de esta investigación devienen de dos perspectivas de análisis complementarias: en la primera enfatice el análisis diacrónico de los procesos de construcción de demandas, buscando identificar y comprender los principales procesos psicosociales involucrados en su devenir histórico a lo largo de la vida de casos seleccionados, así como identificar los diferentes aspectos que dan cuenta de dicho devenir. La segunda enfatice el análisis sincrónico y categorial de los procesos psicosociales identificados, procurando además indagar de qué manera estos aspectos interjuegan en tanto condiciones de dichos procesos.

³ Se sigue la diferenciación de Sirvent acerca de la “lógica cualitativa o intensiva” y la “lógica cuantitativa o extensiva” (Sirvent, 2006a; Sirvent y Rigal, 2007). Se prevé además, la posibilidad de incluir sesiones de retroalimentación como instancias participativas en la investigación. Ver en Capítulo 3 como parte del encuadre metodológico.

ÍNDICE

Agradecimientos	2
Resumen	4
Introducción	9
PARTE I	16
CAPÍTULO 1. Estado de la cuestión. Líneas de investigación y antecedentes	17
1. Presentación de la organización del Estado de la Cuestión	17
2. Las necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos	19
2.1. Los aspectos psicológicos involucrados en las demandas por EDJA	20
2.2. Los aspectos demográficos, socioeconómicos y educacionales que caracterizan a la población que demanda o que no demanda	23
2.3. Los aspectos y procesos sociohistóricos y psicosociales involucrados en las demandas	27
3. La perspectiva biográfica en educación y en EDJA en el marco del devenir del método biográfico en la investigación social	38
3.1. La utilización de materiales biográficos en investigación social	38
3.2. La aproximación biográfica en educación	54
3.3. Investigaciones antecedentes referidas a la educación a lo largo de la vida; la consideración de aspectos biográficos	67
3.4. Antecedentes inmediatos en el Proyecto de investigación marco sobre los factores y procesos que dan cuenta de la demanda por EDJA	71
CAPÍTULO 2. Marco teórico de referencia	75
1. La EDJA desde una concepción global de la educación a lo largo de la vida	76
2. Los procesos de demanda educativa desde la perspectiva psicosocial	79
2.1. Las demandas por educación de jóvenes y adultos	79
2.2. Las demandas como proceso: necesidades, satisfactores y representaciones sociales	81
2.3. La satisfacción de necesidades en la dialéctica de las relaciones sociales en la vida cotidiana	92
2.4. La imagen de sí mismo y la identidad	97
2.5. Poder y múltiples pobreza; la toma de decisiones en relación con las necesidades	101
3. Categorías teóricas en relación con las biografías educativas	105
CAPÍTULO 3. Encuadre metodológico	112
1. Dimensión epistemológica o de construcción del objeto de conocimiento	112
2. Dimensión de la estrategia general de investigación	114
3. Dimensión de las técnicas de relevamiento y análisis de la información empírica	122

PARTE II	136
CAPÍTULO 4. El devenir de los procesos psicosociales en la construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida: análisis de casos	137
Caso 1: <u>CHOLA</u>	138
1. Presentación de aspectos generales del esquema de análisis	139
2. El devenir de los procesos psicosociales en la construcción de demandas educativas a través de los marcos vitales en el caso de Chola	144
2.1. El primer y segundo marco vital	144
2.2. El tercer marco vital	150
2.3. El cuarto marco vital	166
2.4. El quinto marco vital	174
2.5. El sexto marco vital	176
2.6. El séptimo marco vital	182
2.7. El octavo marco vital	188
3. Balance y demandas por EDJA proyectadas a futuro: secuencia y modalidad	197
Caso 2: <u>MARÍA</u>	202
1. Presentación de aspectos generales del esquema de análisis	202
2. El devenir de los procesos psicosociales en la construcción de demandas educativas a través de los marcos vitales en el caso de María	207
2.1. El primer y segundo marco vital	207
2.2. El tercer marco vital	215
2.3. El cuarto marco vital	223
2.4. El quinto marco vital	232
2.5. El sexto marco vital	236
2.6. El séptimo marco vital	243
2.7. El octavo marco vital	251
3. Balance y demandas por EDJA proyectadas a futuro: secuencia y modalidad	260
CAPÍTULO 5. Los procesos psicosociales involucrados en las demandas por EDJA: categorías de análisis	264
1. El reconocimiento de la aspiración educativa	265
1.1. El reconocimiento de la necesidad y/o el interés por la educación	266
1.1.1. El reconocimiento de las necesidades de entendimiento y educación	266
1.1.2. Reconocimiento del interés por la educación	268
1.1.3. Acerca de la forma de expresión del reconocimiento de la aspiración educativa	269
1.2. El reconocimiento de las aspiraciones educativas en la trama de las necesidades	270
2. La orientación hacia la EDJA como satisfactor para la realización de la aspiración educativa	274
2.1. Identificación de los satisfactores en relación con la EDJA	275
2.1.1. La identificación de los espacios de EDJA como satisfactores en relación con las necesidades e intereses reconocidos	277
2.1.2. La identificación de los espacios de EDJA en relación con la propia vida	278
2.1.3. La identificación de los espacios de EDJA en relación con la representación de sí como aprendiz y las necesidades de aprendizaje	279
2.2. La búsqueda y encuentro del espacio de EDJA como satisfactor	291

3. La realización de las aspiraciones educativas	294
3.1. La toma de decisiones referidas a la EDJA	294
3.1.1. Las decisiones relativas al no acceso a los espacios de EDJA.	295
3.1.2. Las decisiones relativas al acceso a los espacios de EDJA.	298
3.2. La continuidad en el espacio de EDJA: los aspectos facilitadores e inhibitorios	299
3.2.1. Aspectos inhibitorios de la continuidad	300
3.2.2. Aspectos facilitadores de la continuidad	301
4. Diferentes situaciones de demandas por EDJA: propuesta de “tipos”	304
Capítulo 6. Los aspectos condicionantes de los procesos psicosociales involucrados en las demandas por EDJA	308
1. Las condiciones del contexto sociohistórico	310
2. Las condiciones del entorno vincular	314
2.1. La trama vincular con otros significativos en la toma de decisiones	314
2.2. Los modos familiares de realización de las necesidades	319
2.2.1. Los modos familiares de realización de las necesidades de sobrevivencia	320
2.2.2. Los modos familiares de realización de las necesidades educativas	324
3. Las condiciones del entorno vital propio	327
3.1. Las trayectorias vitales y las condiciones de la trayectoria educativa	327
3.1.1. La conjunción de trayectos de distintas trayectorias en cada marco vital	327
3.1.2. Las condiciones de la trayectoria educativa	329
3.1.2.1. La Educación Inicial y las demandas por EDJA: diferentes condiciones de inicio	329
3.1.2.2. Los trayectos en la EDJA y la construcción de demandas por EDJA	332
3.1.2.3. Los aprendizajes sociales	336
3.2. Las otras condiciones del entorno vital	343
3.2.1. El lugar del reconocimiento y de realización de las necesidades propias en la trama de las necesidades colectivas	343
3.2.2. La imagen de la educación y de los espacios de EDJA; su relación con la construcción de demandas	348
3.2.3. La construcción de la imagen de sí mismas	353
3.2.3.1. Acerca del análisis de la Imagen de sí en general, la Imagen de sí en relación con las trayectorias educativas y la Imagen de sí como aprendiz	353
3.2.3.2. Acerca de la Imagen de sí y los procesos de demandas por EDJA	363
3.2.4. La construcción de la autonomía	368
3.2.4.1. Acerca del análisis de la construcción de la autonomía	368
3.2.4.2. La construcción de la autonomía y los procesos de demandas por EDJA	376
3.3. Aprender a demandar por EDJA	377
3.3.1. Aprender a necesitar	378
3.3.2. Aprender acerca de la EDJA como satisfactor	382
3.3.3. Aprender acerca de la realización de las aspiraciones educativas	391
Parte III.	
Capítulo 7. Historia Natural y Conclusiones de la investigación	400
1. La historia natural de la investigación	401
2. Conclusiones	412
2.1. Las demandas por EDJA: devenir de procesos a lo largo de la vida	412
2.2. Acerca de la continuidad de las vidas y de las indagaciones	426
Bibliografía	433
Parte IV. ANEXOS	

Introducción

“penetrar en las misteriosas fuerzas de la vida humana que pueden dar cuenta de las decisiones educacionales de hombres y mujeres viviendo en un mundo de múltiples pobrezas”
(Sirvent, 1999a)

La presente Tesis se orienta a identificar y comprender los procesos y aspectos implicados en las demandas por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)⁴ en población de sectores populares con agudas carencias educativas.

Parto de considerar a la educación como una necesidad y un derecho a lo largo de toda la vida de los seres humanos⁵. Sin embargo, la realización de esta necesidad y el cumplimiento de este derecho no están garantizados para todos por igual. Para muchos jóvenes y adultos de nuestro país, la educación es una carencia más en un mundo de pobrezas que tiende a retroalimentarse. Me interesa entonces penetrar en la comprensión de esas “misteriosas fuerzas”, tal como señalara M. T. Sirvent, que facilitan o inhiben la generación y concreción de las demandas por educación a lo largo de la vida.

Esta indagación se origina y sostiene su relevancia en varias fuentes: el problema socioeducativo que afecta a la población joven y adulta de sectores populares de nuestro país con agudas carencias educativas, con cuya indagación e intervención transformadora me encuentro comprometida profesional, intelectual e ideológicamente; los avances en la construcción de conocimientos acerca de esta situación problemática, realizados en investigaciones anteriores (en algunas de las cuales he participado); la identificación de los “vacíos” del conocimiento científico acerca de este problema.

La problemática se enmarca en la preocupante situación de pobreza educativa de la población joven y adulta de sectores populares. Algunos estudios antecedentes en el ámbito latinoamericano y argentino indican ya en 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. Paralelamente se señala la coexistencia de una demanda “silenciosa” y “desconocida” por obtener más educación, profundamente diferenciada según contextos y poblaciones (García Huidobro, 1985; Rama, 1984; REDALF, 1991).

⁴ Entiendo por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) al conjunto de actividades educacionales de diferente grado de formalización, dirigidas a la población de 15 años y más que ya no asiste a la escuela. Incluye las actividades organizadas tanto para completar los niveles educativos primario y secundario (tradicionalmente denominados como educación “formal” de jóvenes y adultos) como las actividades educativas “no formales” e “informales” dirigidas a una educación permanente en las diversas áreas de la vida cotidiana, tales como el trabajo, la salud, la familia, la participación social y política y el tiempo libre (Sirvent, 1996), tal como ampliaré en el Cap. 2, correspondiente el marco teórico referencial.

⁵ Éste es uno de los principios epistemológicos, filosóficos y metodológicos que sostiene la visión renovada de la Educación Permanente que aquí asumo. Esta visión amplia e integral del fenómeno educativo considera y abarca tres componentes: la Educación Inicial (referida al sistema educativo formal o escolar en todos sus niveles), la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) (definida más arriba) y los Aprendizajes Sociales (referidos a los aprendizajes no intencionales e inestructurados que se suceden en la vida cotidiana en su contexto sociocultural), tal como ampliaré en el Cap. 2.

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 la “transformación educativa” implementada durante la década de 1990 en el marco de la consolidación del modelo neoconservador y neoliberal en Argentina. Estudios antecedentes muestran un desfase entre quienes tienen necesidades educativas objetivas y quienes logran tornar efectivas sus demandas a través de su acceso a experiencias educativas. Existen evidencias que indican que la población con menor nivel educativo alcanzado tiene aún menores probabilidades de insertarse en instancias de educación de jóvenes y adultos (Sirvent, 1992; 1996; Sirvent y Llosa, 1998; 2001).

La EDJA (y particularmente algunas de sus modalidades) ha sido planteada en diversos momentos históricos como superadora de desigualdades sociales o, cuando menos, como compensatoria de falencias educativas. Sin embargo (y a pesar de los esfuerzos de numerosas experiencias), los datos muestran que sólo una porción de la población tiene probabilidades de acceder. Aún más, se evidencia una primacía de una lógica de mercado, empresarial, de beneficio acumulativo para una minoría de la población, en desmedro de otras experiencias “alternativas” y de “educación popular”; por otro lado, las experiencias educativas ofrecidas por el Estado aparecen desarticuladas (Feldman 1993; Sirvent 1992; 1999a). Las políticas educativas de los últimos años no parecen tener 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, 1998, 2005; Sirvent, 1996, 2008; Sirvent, Toubes, Llosa, Topasso, 2006).

A pesar de la relevancia que esta problemática tiene, especialmente si se piensa en términos de una sociedad deseable donde se apunte a quebrar las tendencias a la reproducción de las diferencias socioeconómicas y educativas, no existe una masa crítica de conocimientos científicos que aporte a la construcción de una praxis político-pedagógica transformadora. Resulta necesario entonces, generar conocimientos, diagnósticos y propuestas que fundamenten dicha praxis, en torno a los procesos de construcción de demandas relativas a la EDJA en la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje, institucional y sociopolítica. Frente a la envergadura de las investigaciones dedicadas a la educación centrada en la escolaridad y la niñez, los relativamente pocos estudios realizados en relación a la EDJA señalan justamente la escasez de investigaciones sobre esta problemática. En la propia construcción del estado del arte se detectan los vacíos de conocimientos científicos referidos a la situación educativa de la población joven y adulta, a la caracterización de la población destinataria y/o participante de las experiencias de EDJA, sus necesidades y demandas educativas y en particular, de estudios realizados desde una perspectiva psicosocial.

Esta Tesis pretende aportar conocimientos en esa dirección, fundamentalmente en torno al proceso de reconocimiento de necesidades y formulación de demandas educativas en población de sectores populares, como parte del proyecto de investigaciones a largo plazo dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.). Esta inscripción en ese proyecto (denominado a partir de aquí: “proyecto UBACYT marco”) implica asumir sus resultados previos, algunos de sus conceptos clave así como ciertas orientaciones metodológicas, como parte de las columnas centrales que vertebran respectivamente, los antecedentes, el marco teórico conceptual y la estrategia metodológica del trabajo de investigación sobre el que se apoya esta Tesis.

En el proyecto UBACYT marco se arribó a un diagnóstico cuantitativo de la profunda situación de pobreza educativa que afecta a la población de 15 años y más que ya no concurre a la escuela; se trata de jóvenes y adultos que poseen el nivel primario incompleto, completo o el secundario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. Existe un desfase entre esta demanda potencial y la demanda efectiva y social,

como parte del impacto del principio de avance acumulativo en educación que se verifica en nuestro país: es quien más Educación Inicial tiene, quien más y mejor educación demanda y se apropia, en términos de una Educación Permanente (Sirvent, 1992, 1996; Sirvent y LLosá 1998, 2001; Sirvent y Topasso, 2007). El diagnóstico obtenido reafirmó el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta de por qué sólo algunos jóvenes y adultos 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 torna uno de los ejes metodológicos del proyecto marco UBACYT, en su abordaje cuantitativo, cualitativo y participativo.

La investigación de Doctorado se inscribe en esta línea de trabajo, como subproyecto que focaliza su *objeto de análisis* en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por educación de jóvenes y adultos en la historia individual y en el contexto histórico social de Mataderos y Lugano, en adultos que poseen primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado.

Entre los conceptos construidos y trabajados en el proyecto UBACYT marco, resultan fundamentales a esta Tesis aquellos referidos a la consideración de la dinámica necesidad y demanda educativa. Esta concepción tiene su anclaje en la diferenciación entre necesidades objetivas y subjetivas, que da cuenta del reconocimiento no unívoco ni inmediato de las carencias y que presupone la determinación social de necesidades colectivas e individuales (Sirvent, 1978; Sirvent y Brusilowsky, 1983; Max Neff y otros, 1986). Se asume teóricamente que la demanda por educación es un proceso complejo y dinámico, que incluye su construcción histórica a lo largo de la vida de los individuos y grupos, desde el reconocimiento de la necesidad, su expresión individual e incluso su transformación en objeto de reclamo colectivo y su conversión en asunto de debate público a través de prácticas participativas. Implica el enfrentamiento con ciertos mecanismos societales y el logro de aprendizajes sociales que inciden durante todo el proceso, en su interjuego con procesos psicosociales, en tanto procesamiento del contexto socio-histórico a nivel del sujeto (Sirvent y otros, 1990; Sirvent, 1998). Sobre esta conceptualización se asienta la discriminación entre la demanda potencial, la demanda efectiva y la demanda social⁶, que resulta esencial para la construcción de esta Tesis.

A partir de la base teórico-empírica construida en las investigaciones previas se supone que si existe una demanda efectiva (es decir, si se identifican personas inscriptas o participantes en espacios educativos), esto implica que hubo un reconocimiento de la necesidad y el logro de un satisfactor frente a ella (por ejemplo, el acceso a una escuela o un taller o curso de adultos). Y que ese momento en que cada joven o adulto decide demandar efectivamente o no por obtener más educación, deviene de un entramado de hechos de su entorno que han impactado en la construcción de representaciones y significados a lo largo de su historia. Asumo en particular que, en jóvenes y adultos de sectores populares con agudas carencias educativas, el tornar efectivas sus demandas enfrenta profundos desafíos frente al procesamiento psicosocial de aspectos de una realidad de exclusión social y educativa que han marcado sus vidas.

Esta delimitación teórico-empírica del objeto condujo a la focalización de un *problema de investigación* general, que se desglosa a su vez en otros interrogantes que se fueron reajustando durante el proceso investigativo. El problema de investigación general refiere a:

⁶ Ver en Nota al pie N°2 y en Capítulos 1 y 2.

¿Cuáles son los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida, en adultos de sectores populares con primaria incompleta, como máximo nivel educativo alcanzado, de los barrios de Mataderos y Villa 15 (Lugano)? Este interrogante general abarca a su vez tres interrogantes o sub-problemas:

- ¿Qué procesos psicosociales pueden identificarse en la construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida en estos adultos?
- ¿Cuál ha sido devenir de estos procesos psicosociales a la luz de la historia individual y social y del interjuego de la trayectoria educativa con otras trayectorias vitales (tales como la trayectoria migratoria, laboral, de participación social, etc.)?
- ¿Qué aspectos del entorno vital y familiar y del contexto histórico social en el que han transcurrido las vidas de estos adultos están implicados en los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA?

Para indagar estas cuestiones, se trabajó desde un *abordaje metodológico biográfico*, enfatizando el modo de operar cualitativo para la generación de categorías conceptuales, en movimientos sucesivos de abstracción hacia la generación de teoría. El diseño de la investigación contempla la incorporación de instancias participativas de retroalimentación.

La investigación biográfica supone, en general, el despliegue de las experiencias de una persona a lo largo del tiempo, tal como actualmente las interpreta. Se distingue por basarse en la narrativa de la vida en la que se entretaje la experiencia individual con la realidad histórica (Sautú, 1999).

De la variedad de formas de implementación de este método, he escogido para esta investigación el trabajo con relato de vida de casos, enfatizando la comprensión de los procesos psicosociales de sujetos inscriptos en su contexto sociohistórico, a través de la selección de dos casos para su estudio en profundidad: el caso Chola y el caso María⁷. El procedimiento de análisis cualitativo ha sido “mixto” o combinado. En esta investigación esto se concreta en la combinación de dos perspectivas de análisis. En la primera, se enfatizó la aproximación holística, contextualizada y diacrónica en la construcción de categorías analíticas para la reconstrucción y comprensión de la temporalidad de los procesos analizados desde el punto de vista de los sujetos en su anclaje sociohistórico y geográfico; se puso de relieve el carácter secuencial de las experiencias educativas considerando la unidad y la totalidad de cada vida. La segunda perspectiva de análisis se apoyó en la primera y enfatizó la construcción de categorías de análisis integrando las evidencias recogidas en ambos casos a fin de proponer conceptos analíticos de mayor abstracción y fertilidad teórica en torno a los procesos psicosociales involucrados en las demandas por EDJA y las condiciones de su devenir.

Los resultados obtenidos a través de estos procedimientos metodológicos permiten proponer el siguiente argumento central de la Tesis, a sostener en este trabajo: los procesos de demandas por Educación de Jóvenes y Adultos presentan un devenir histórico de construcción, en una secuencia a través de la sucesión de **marcos vitales** a lo largo de la vida e implican los **procesos psicosociales** centrales de: **el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactorios y la realización de las aspiraciones educativas**; estos procesos psicosociales configuran distintos tipos de procesos de demandas, a la luz de una trama de aspectos que actúan como sus **condiciones**: condiciones del entorno sociohistórico, del entorno familiar y del entorno vital y de las trayectorias educativas.

⁷ A fin de proteger el anonimato, se modifican los nombres de las personas entrevistadas.

Este argumento central se despliega en una serie de afirmaciones, sobre la base de las categorías teóricas elaboradas:

Se sostiene que a lo largo de la adolescencia, juventud y adultez en cada caso analizado se sucedió una *secuencia* de distintos *procesos de construcción de demandas por EDJA*. Esta secuencia de procesos de construcción de demandas se inscribe en el devenir en el tiempo de sucesivos *marcos vitales* a lo largo de la vida. Cada marco vital, iniciado en momentos de inflexión, de profundos cambios en las principales trayectorias de vida (trayectoria familiar, migratoria, laboral, educativa y de participación social), configuraron la organización de la vida cotidiana en la cual se desarrolló la dinámica necesidad – satisfacción de la trama de necesidades individuales y colectivas (entre ellas, las necesidades educativas) en condiciones concretas de existencia.

En cada proceso de construcción de demandas por EDJA, en ambos casos analizados, aparecen involucrados tres procesos psicosociales principales:

- El primer proceso refiere al *reconocimiento de las aspiraciones educativas*, que se manifestó débil, acuciante o creciente, según la manera en que se reconocieron los intereses y las necesidades educativas en relación con la trama de necesidades individuales y colectivas.
- El segundo proceso refiere a la *orientación hacia los espacios de EDJA* como satisfactores de las aspiraciones educativas reconocidas e incluye como subprocesos a la identificación y a la búsqueda / encuentro de los espacios de EDJA de diferente grado de formalización. En la identificación se observó la construcción de la imagen de los espacios de EDJA en relación con el sujeto y su imagen o representación de sí. La búsqueda / encuentro presentó variaciones según modos más activos, más pasivos o procesos de construcción de demandas en los que no se registró la búsqueda ni el encuentro de los espacios de EDJA.
- El tercer proceso refiere a la *realización de las aspiraciones educativas* diferenciando procesos de construcción de demandas por EDJA en los que la aspiración educativa logró realizarse, o tuvo una realización interrumpida o incluso, en los que la aspiración educativa no se realizó. En esto intervinieron fundamentalmente como subprocesos: la toma de decisiones referidas al acceso o no acceso a los espacios de EDJA, que implicó el ejercicio de la autonomía en la trama vincular con otros significativos; y la continuidad o no de la participación de los sujetos en el proceso de enseñanza y aprendizaje en los espacios de EDJA a los que había accedido (respecto de la cual se identificaron aspectos facilitadores e inhibitorios). El logro o no de la realización de las aspiraciones educativas se ligó a sentimientos de gratificación o de frustración y repercutió de manera positiva o negativa en la imagen de sí mismas.

El devenir de estos tres procesos psicosociales configuró distintos *tipos de procesos de construcción de demandas por EDJA*, que suponen una jerarquía lógica pero no una progresión cronológica a lo largo de la vida en ambos casos analizados: procesos de demanda potencial subjetiva; procesos de demanda potencial subjetiva con orientación hacia un espacio de EDJA como satisfactor; procesos de demanda efectivizada trunca; procesos de demanda efectivizada culminada.

A nivel del sujeto, en cada caso analizado, se observa una secuencia particular, en la cual los procesos previos proveen algunos elementos para los subsecuentes. A través de esta secuencia parece haberse ido conformando en cada caso, una particular *modalidad de demandar por EDJA* en cuanto a ciertas recurrencias en sus procesos de reconocimiento de sus aspiraciones educativas, de orientación hacia los espacios de EDJA y de realización de dichas aspiraciones que se manifiesta en los procesos de demandas por EDJA que han

vivido en su historia pasada y a su vez, se prolongan en relación con las demandas por EDJA proyectadas a futuro.

Se identifican además, aspectos que actuaron como *condiciones* del devenir histórico de los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA:

- Las *condiciones del entorno vital* que refieren a: la configuración de los marcos vitales en el interjuego entre los trayectos de las trayectorias de vida (familiar, migratoria, educativa, laboral, de participación social, etc.); el lugar del reconocimiento y la realización de las necesidades propias en la trama de necesidades colectivas; la construcción de una imagen de sí mismo y la construcción de una autonomía para la búsqueda de satisfactores y la toma de decisiones acerca de la realización de las necesidades. Entre estas condiciones del entorno vital, se destacan las *condiciones de la trayectoria educativa*, referidas a la interrelación entre los trayectos de la escolaridad primaria en la Educación Inicial, las situaciones de demandas efectivizadas (sean culminadas o trucas) en EDJA y los Aprendizajes Sociales; entre estos últimos, se identifican algunas evidencias en torno a la construcción de un “aprender a demandar por EDJA” en relación con cada uno de los procesos psicosociales identificados.
- Las *condiciones del entorno vincular* que refieren a los modos familiares de realización de las necesidades de sobrevivencia y de educación y a la trama vincular (familiar y ampliada) con otros significativos en la toma de decisiones sobre la realización de las necesidades; la trama vincular familiar configura las condiciones en las que se “acuerdan” los modos familiares de realización de necesidades.
- Las *condiciones del contexto sociohistórico barrial y nacional* que refieren a las características y vivencias de dichos contextos que afectan a la configuración de aspectos del entorno vincular familiar – social y de los marcos vitales y que actúan como escenarios facilitadores o inhibitorios.

La Tesis construida propone respuestas para los interrogantes planteados, en relación a los dos casos analizados. Se espera que el esquema conceptual, que permite describir y dar cuenta comprensiva de los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA, presente la fertilidad teórica necesaria para trascender los casos analizados. La escasez de antecedentes sobre la problemática, la relativamente reciente introducción del abordaje biográfico en el campo de la investigación educativa y en particular desde la perspectiva de la Educación Permanente, la naturaleza comprensiva y cualitativa del proceso investigativo, fundamentan el carácter inicial⁸ de esta tesis cuya intencionalidad se orienta a generar categorías teóricas de análisis así como interrogantes fértiles para futuras investigaciones y reflexiones sobre la posibilidad de intervenir en el proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva en la población joven y adulta de sectores populares.

A fin de dar cuenta de esta Tesis, el trabajo que aquí se presenta se organiza en cuatro partes: La Parte I, está compuesta por el Capítulo 1, en el cual se presenta la revisión del estado del conocimiento y las principales líneas de investigación y antecedentes en torno al objeto en estudio; el Capítulo 2, en el que se especifica el encuadre teórico y el Capítulo 3, en el cual se presentan las principales decisiones metodológicas que han sostenido la investigación.

⁸ Este carácter inicial es compartido en el Proyecto UBACYT marco tanto por el momento cualitativo en el que se inscribe este Tesis como por el momento cuantitativo así como para el desafío de su combinación y la incorporación de instancias participativas para el tratamiento de las biografías educativas.

La Parte II, presenta el desarrollo sustantivo de la Tesis a través de los resultados alcanzados, en cuatro capítulos. En el Capítulo 4 se despliega de manera general el argumento central de la Tesis, enfatizando el devenir histórico de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA por casos. Para ello se presenta, para cada uno de los casos analizados, el devenir histórico de los procesos psicosociales en la secuencia de construcción de demandas por EDJA a lo largo de la sucesión de los marcos vitales así como la trama de aspectos relacionados, sugiriendo además la configuración biográfica de la modalidad de demandar por EDJA. En el Capítulo 5 se profundiza en la composición de cada uno de los tres procesos psicosociales principales identificados en los casos estudiados, cuya diferente manifestación permite a su vez, identificar distintos tipos de procesos de demandas por EDJA. En el Capítulo 6 se avanza en la identificación de las condiciones del contexto sociohistórico barrial y nacional, las condiciones del entorno vincular familiar y social, las condiciones del entorno vital y las condiciones de las trayectorias educativas, que aparecen involucradas en los procesos psicosociales de construcción de demandas por EDJA.

En la Parte III, en el Capítulo 7 se reconstruye la “historia natural” de la investigación, explicitando los hitos centrales que marcaron la construcción del objeto a lo largo del proceso investigativo. Se sintetizan las principales conclusiones elaboradas y se presentan además algunas implicancias de los resultados, para líneas futuras de investigación y para la intervención pedagógica en el área.

En estas tres Partes, he optado (luego de sucesivas reescrituras) por una redacción en primera persona del singular, a pesar de no ser lo más usual en ámbitos académicos. Siendo éste un estudio desde un enfoque biográfico y cualitativo, esta opción permite explicitar y analizar en este escrito mi implicación en los momentos de relevamiento y análisis de los relatos. Así como, asumir la autoría de la interpretación que he realizado sobre los relatos de las vidas de Chola y María, frente a otras interpretaciones posibles (la de las propias entrevistadas en primer lugar).

El valor de la vida y de las palabras de las personas entrevistadas me lleva a incluir en esta Tesis a sus relatos de vida completos en la Parte IV, donde narran desde su propia perspectiva: “Yo pienso que habrá sido por todas estas cosas que me pasaron...”, en el Anexo 1. En el Anexo 2 se ilustran los procedimientos del análisis: la elaboración de categorías abiertas en registros de entrevistas, así como la codificación axial en fichas y memos por categorías, a través de una selección de ejemplos.

PARTE I

Capítulos 1, 2 y 3

Capítulo 1

Estado de la cuestión. Líneas de investigación y antecedentes

1. Presentación de la organización del Estado de la Cuestión

En este capítulo se presenta el Estado del Arte tanto en relación con aspectos sustantivos como metodológicos. Esta Tesis pretende aportar a la construcción de conocimiento científico en el campo de la educación de las personas jóvenes y adultas, específicamente al conocimiento de los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la construcción de las demandas por EDJA. Éste ha sido un desafío, entre otras cuestiones, debido al escaso desarrollo de investigaciones que, comparativamente, se han realizado en materia de educación de adultos desde una perspectiva de educación permanente. Varios especialistas han dado cuenta de este escaso y relativamente reciente desarrollo, relacionándolo “con la menor reputación” de este campo en el ámbito académico y en el de la educación en general, donde sólo hace pocas décadas ha sido reconocido y aceptado como un fenómeno significativo y aún más recientemente, como objeto de políticas (Titmus, 1989). En el mismo sentido, Sirvent (1996) señala que el silencio de las políticas en relación con este ámbito lo convierte en una de las modalidades educativas renegadas o descalificadas.

A pesar de que la educación de las personas jóvenes y adultas tiene, en el plano de las realizaciones y los hechos, una larga historia¹, en el panorama general trazado por K. Rubenson (1989) se señala que hasta la década de 1960 hubo pocas investigaciones sistemáticas realizadas sobre educación de adultos fuera de USA²; recién en la década de 1970 comienza a registrarse un crecimiento en el número y magnitud de las investigaciones, expandiéndose especialmente en Europa (Alemania, Francia y países nórdicos) y en América Latina. Sin embargo, en América Latina, todavía a comienzos de la década de 1980 “el estado actual de este campo de actividad, en relación con el desarrollo de programas, está en un estado aún embrionario. Ello, toda vez que éste no ha constituido, ni constituye, un área prioritaria de investigación”, dado que han tenido preeminencia los estudios referidos al sistema escolar (Gajardo, 1983, p. 59).

Los análisis de las investigaciones desarrolladas tanto en materia de educación de adultos formal como no formal, arroja varios puntos críticos, entre ellos: el alto porcentaje de investigaciones a cargo de organismos internacionales que a su vez alerta sobre su influencia en el desarrollo de la EDA en América Latina y el “tercer mundo”; la preeminencia de investigaciones que adhieren a enfoques teórico-metodológicos del

¹ Sirvent, en su reconstrucción histórica del fenómeno educativo considerado desde una perspectiva amplia, discrimina entre la “historia de los hechos” de la “historia de los conceptos” en cuanto a su reconocimiento y desarrollo académico en el campo de las Ciencias de la Educación.

² Sobre la base de una de las Recomendaciones de la III Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos (realizada en Tokio en 1972) acerca de la “alta prioridad” de contar con investigaciones que aporten a la educación de adultos (UNESCO: Rapport final, 1972), Lowe especifica entre las temas “de vacancia”, la necesidad de conocer más en profundidad a las características, los intereses y las actitudes de los jóvenes y adultos tanto participantes como, sobre todo, de aquellos no-participantes en actividades educativas (Lowe, 1978), aspectos que hacen a la dinámica entre la demanda potencial y la demanda efectiva abordada en esta investigación.

estructural-funcionalismo (sobre todo en USA) en relación a otros enfoques como el del materialismo histórico, así como la preeminencia de la lógica deductiva tendiente a la verificación de teoría en relación a la escasa búsqueda de generación de teoría desde los datos; la dispersión temática y la desvinculación entre estudios (Vio Grossi, 1985; Rubenson, 1989); la escasa sistematización de las experiencias acumuladas así como la falta de un marco teórico integrado, que afecta el trabajo investigativo (Gajardo, 1983).

Dominicé (1985) señala que mientras son más frecuentes los trabajos sobre la función económica de la capacitación laboral o profesional, son poco analizadas las características de las poblaciones que participan en acciones de EDJA, sus expectativas o la especificidad de sus aprendizajes. En este sentido, “son inmensas las lagunas teóricas en las cuales tropieza el investigador” (p. 135). El propio K. Rubenson (1989), en sus esfuerzos por dar un panorama general de la investigación en Educación de Jóvenes y Adultos, señala que es difícil dar un cuadro equilibrado del estado de situación debido a la falta de material que describa y analice la investigación fuera de los países anglosajones.

En este marco general de una producción científica escasa y desarticulada, el relevamiento del estado de la cuestión o estado del arte realizado durante la elaboración de esta Tesis ha constituido una tarea sustantiva, de sistematización y de construcción de categorías organizadoras de los trabajos antecedentes que he podido abordar. En el rastreo de investigaciones no he encontrado específicamente otros trabajos realizados en nuestro país acerca de la demanda educativa de jóvenes y adultos de sectores populares. Específicamente, aparece un “vacío” de estudios que, desde un abordaje cualitativo y/o biográfico, hayan indagado en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la demanda referida a Educación de Jóvenes y Adultos en población de sectores populares con bajo nivel educativo alcanzado.

Esta construcción del Estado del Arte permite sostener que el objeto problema de la investigación que aquí se presenta, se encuentra en la intersección de dos áreas, en cada una de las cuales la producción de conocimiento científico es relativamente reciente y aún no cuenta con un corpus teórico-empírico consolidado ni integrado. Estas dos áreas son:

- Las necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos.
- La perspectiva biográfica en educación

Debido, en parte, a esto, en el camino de las decisiones metodológico-técnicas así como en el “ida y vuelta” de la construcción teórico-empírico propio de la lógica cualitativa intensiva que se siguió para la elaboración de esta Tesis, la búsqueda de antecedentes se realizó en cada una de estas áreas así como en su intersección y aún en otros campos de conocimiento.

En cambio, este proyecto sí tiene antecedentes directos en las investigaciones realizadas en el Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: La Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela” del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, específicamente en el plan a largo plazo de la Dra. M.T. Sirvent: “Estructuras de Poder, Participación y Educación”, centrado en el estudio de la demanda y la oferta por EDJA, del cual he formado parte como becaria y miembro del equipo de investigación. Estos antecedentes serán presentados en diversos ítems de este capítulo.

2. Las necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos

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 y se integra a las concepciones y prácticas de la Educación de Adultos, de la Educación Popular y de la Educación Permanente, fundamentalmente desde fines del S. XIX y principios del S. XX³, aunque aún actualmente en la mayoría de los países esté lejos de reconocerse y de concretarse a nivel institucional y político. No es la intención de este capítulo recorrer la historia de los hechos y de los conceptos que refieren a la educación de la población joven y adulta, sino sólo señalar que, sea para la compensación de las falencias del sistema escolar, para el enfrentamiento de un mundo post-revolución 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 ya a comienzos de la segunda mitad del siglo XX se había extendido en diversos ámbitos.

Debe mencionarse como uno de los ámbitos difusores, a las Conferencias Internacionales de Educación de Adultos impulsadas por la UNESCO⁴, desde sus primeros eventos (Toubes, 1961). Con la noción de Educación Permanente impulsada durante la década del sesenta por P. Lengrand, entre otros representantes del movimiento Pueblo y Cultura francés, la educación es contemplada como una necesidad en todas las edades (Lengrand, 1973). Esta noción trasciende las fronteras europeas a través de la II Conferencia Internacional realizada en Montreal en 1960 y es incluida en los debates y propuestas incluso a nivel oficial en nuestro país⁵. En América Latina, en relación con la problemática sociopolítica y económica y a los procesos de movilización social de mediados de los setenta, se destaca a la educación como una necesidad fundamental para la participación de los individuos y de los grupos en un proceso de transformación de la realidad⁶.

Sin embargo, es también durante esta época que toma cuerpo el reconocimiento de que el cumplimiento de esta necesidad y su garantía en tanto derecho enfrenta profundos desafíos para concretarse. En la III Conferencia Internacional convocada en Tokio en 1972 bajo el título "La educación de adultos en el contexto de la educación permanente" se manifiesta, entre otras cuestiones, la preocupación frente a las evidencias que señalaban que, si bien las tasas de participación habían aumentado, los jóvenes y adultos que más necesitaban educación, no se beneficiaban. La UNESCO había alentado a los ochenta y cuatro estados miembros a realizar estudios nacionales destinados a proporcionar informaciones

³ De esas primeras décadas del S. 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, p. 36; el destacado es nuestro).

⁴ Las Conferencias Internacionales sobre Educación de Adultos son organizadas cada doce años, desde 1949. Convocan a autoridades y funcionarios de los diferentes países como a los especialistas y generan tanto balances de la situación y los cambios acontecidos, como recomendaciones para la acción que, si bien de carácter no vinculante, han influido en la implementación de proyectos y en los debates académicos (ver, por ejemplo: Lowe, 1978; Gajardo, 1985; Toubes, 1961). En la V Conferencia, se declara que "El reconocimiento del *derecho a la educación y el derecho a aprender durante toda la vida es más que nunca una necesidad; es derecho a leer y escribir, a indagar y analizar, a tener acceso a determinados recursos, y a desarrollar prácticas capacidades y competencias individuales y colectivas*" (UNESCO, 1997, p. 3).

⁵ En la propuesta para el Documento de base de Argentina preparado para la "Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del planeamiento económico de los países de América Latina y del Caribe" convocada en Buenos Aires, en 1966 se propuso como uno de los criterios que orientaran las reformas educativas al concepto de la educación permanente de jóvenes y adultos, tomando las definiciones de la Conferencia de Montreal (Sirvent, 1966).

⁶ Por ejemplo, a través del modelo de la Fundación Bariloche elaborado en América Latina en 1973-1975 "como consecuencia de la discusión del modelo WORLD III propuesto por el Meadow, del MIT" (Paín, 1992, p. 34) o a través de las diversas experiencias de Educación Popular (Sirvent, 1994).

descriptivas básicas, acerca de la evolución registrada en la década previa (Lowe, 1978). En el correspondiente “Informe Final” de esta Conferencia se expresa que: “La experiencia demuestra que el aumento de los medios de educación en una comunidad tiende a favorecer sobre todo a quienes ya tienen un buen nivel de instrucción. La educación de adultos no es una excepción de la regla, porque quienes tienen mayor necesidad de ella han estado hasta ahora en gran parte descuidados” (UNESCO, 1972; p. 4).

Se asume que el adulto es libre y responsable de decidir cuáles son sus necesidades educativas y cómo satisfacerlas; sin embargo, al parecer la población en condiciones sociales, económicas y educacionales más desventajosas no participa (Titmus, 1989). Se desarrolla entonces un conjunto de investigaciones dedicadas a identificar y analizar los factores y procesos involucrados en torno al fenómeno denominado tradicionalmente “participación o no participación”, entendida como la concurrencia o no a las experiencias de EDJA. En esta Tesis, como expuse antes y ampliaré luego, esto remite a la problemática de la demanda potencial que puede o no tornarse efectiva.

En el marco planteado más arriba, relativamente descoordinado y reciente de investigación científica en el campo de la educación de los jóvenes y adultos, un paneo de los resultados alcanzados en torno a esta problemática permite agruparlos según los principales aspectos sobre las que se ha indagado. Esto no deriva en una clasificación de investigaciones en categorías mutuamente excluyentes sino que se intenta agrupar sus resultados según los aspectos a los que refieran, lo cual hace que una investigación pueda aportar a varios aspectos; por otro lado, también debe reconocerse que la focalización de una investigación en determinados aspectos o procesos indica, en la mayoría de los casos, ciertas opciones epistemológicas y de estrategia metodológica general.

Presentaré tres dimensiones principales de construcción de conocimientos:

- Los aspectos psicológicos (motivacionales, actitudinales, de desarrollo)
- Los aspectos demográficos, socioeconómicos y educacionales que caracterizan a la población que participa o que no participa
- Los aspectos y procesos sociohistóricos y psicosociales

2.1. Los aspectos psicológicos involucrados en las demandas por EDJA

Existen estudios que se han orientado a indagar en distintos factores o aspectos psicológicos implicados en las demandas por EDJA. Las investigaciones en psicología del aprendizaje del adulto indican, ya desde 1920, que si bien a medida que aumenta la edad se observan ciertos rasgos diferenciados, las aptitudes y la capacidad para aprender se mantienen, aún en edades avanzadas⁷. Se torna evidente, sin embargo, que no todos tienen las mismas actitudes ni motivaciones para hacer efectivo su involucramiento en espacios de EDJA. En parte preocupadas por las evidencias acerca del bajo nivel de participación frente a las necesidades y a las oportunidades de EDJA, se han desarrollado investigaciones acerca de las motivaciones que pueden dar cuenta de por qué los adultos se involucran o no en actividades educativas. Una tradición relevante se ha abocado a esta problemática, destacándose aquellos estudios que han indagado en los motivos que impulsan a los adultos a participar en actividades de EDJA. Si bien no se corresponde con la perspectiva de análisis sostenida en esta Tesis, presentaré un breve panorama en función del Estado del Arte.

⁷ Son algunos ejemplos: las investigaciones de los psicólogos Owen y Charles (Owen y Charles, 1963; citado en Lowe, 1978) o las más recientes de Horn (1982; citado en Cropley, 1989) y de M. Huberman (1972; citado en Huberman, 2005).

Según Boshier (1989), esta área con fuerte representación en USA se ha basado fundamentalmente en la psicología del desarrollo, existiendo dos ramas de producción de conocimientos: una en torno a la “estructura de los motivos” y la otra, en torno a las “relaciones entre los motivos y sus antecedentes”. Estos estudios concitaron la atención de quienes buscaban fundamentos científicos para orientar las propuestas y programas de EDJA, desde 1950 hasta los comienzos de la década de 1980.

En primer lugar se encuentran investigaciones basadas en representar la vida como una serie ordenada de ciclos que traen necesidades específicas, por ejemplo, los estudios de Erikson (1950) o los de Havighurst, desde la escuela de los denominados “psicólogos del ego”. Uno de los primeros trabajos, a mediados de siglo, fue el de Havighurst (1957) quien propuso un “modelo de ciclo de vida” en el que se despliegan los diferentes papeles sociales según las edades; observó que la motivación para aprender y la elección de los objetos de aprendizaje depende de ambos factores, ya que determinan sus “intereses dominantes”. A medida que se avanza en la edad, se modifican lo que Havighurst define como “tareas ligadas al desarrollo” (o roles) y por tanto, las aspiraciones: al comienzo de la edad adulta (por ejemplo, el aprendizaje de la vida conyugal); durante la edad intermedia (la responsabilidad cívica y social o el logro de un nivel económico de vida); durante la edad madura (entre otras, la adaptación al retiro). De acuerdo a estos trabajos, el adulto estará motivado para participar en una actividad organizada de aprendizaje si piensa que eso le hará más feliz o contribuirá a resolver un problema.

En segundo lugar, se encuentra la construcción de clasificaciones y tipos de motivos. Una clasificación ya clásica fue la elaborada por Johnstone y Rivera a través de una extensa investigación realizada sobre una muestra nacional de 24.000 adultos de Estados Unidos, publicada en 1965⁸. Otra es la tipología teórica inicialmente propuesta por Houle en 1961 (citado en Boshier, 1989), sobre la base de 22 entrevistas a adultos de Chicago, donde la participación aparece orientada con mayor énfasis hacia objetivos (donde la participación en actividades educativas constituye un medio), hacia la actividad misma, o hacia el aprendizaje y la búsqueda de conocimientos. Houle no buscó construir una tipología de validez general; sin embargo, ésta fue utilizada posteriormente en diversos estudios cuantitativos de envergadura. Entre ellos, se encuentran los intentos de Boshier por testearla a través de un estudio a gran escala; construyó para ello sucesivas versiones de una “Escala de Participación en Educación” (Boshier, 1971) que fue aplicada a miles de adultos concurrentes a distintas actividades de EDJA entre 1971 y 1983, en países de Norteamérica, Europa, África, Oceanía y el sudeste asiático. Luego Boshier y Collins realizaron el análisis factorial y de aglomerados sobre los datos de 12.191 respondentes y concluyeron que si bien el valor de la tipología elaborada por Houle era heurístico, un modelo de seis factores era teórica y psicométricamente más defendible. Este modelo verificó que los participantes creían inscribirse por una necesidad de: a) contacto social (para hacer amistades, mejorar su posición y relaciones sociales); b) estimulación social (para distraerse, alejarse de otras responsabilidades, escaparse de la rutina); c) avance profesional (elevar sus conocimientos o su nivel laboral); d) servicio a la comunidad (para mejorar su participación comunitaria, su ejercicio ciudadano); e) cumplimiento de expectativas externas (autoridades legales, asociaciones profesionales, amigos); f) intereses cognitivos (para disfrutar del aprendizaje mismo) (Boshier y Collins, 1985). Esta escala fue utilizada, a su vez, como base para otros estudios (Boshier, 1989).

⁸ Algunas de las motivaciones identificadas consisten en: estar mejor informado; prepararse para ejercer un nuevo oficio; obtener una formación en el trabajo; llenar agradable y provechosamente el tiempo libre; encontrar gente nueva e interesante, entre otras (Johnstone J. y Rivera R. 1965; citado en Lowe, 1978).

La otra rama de esta línea de construcción de conocimientos sobre las orientaciones motivacionales para la participación en EDJA que ha concitado la atención de los investigadores, según Boshier, consiste en la búsqueda de los factores antecedentes; esto implicó intentar verificar las relaciones significativas que explican las variaciones en las motivaciones según otras variables. Boshier señala que los estudios más tempranos (como los de Johnstone y Rivera a comienzo de los sesenta) se limitaron a testear las relaciones simples entre diversas variables independientes y la motivación como variable dependiente; los análisis bivariados mostraron por ejemplo, que los hombres estaban orientados a objetivos laborales, mientras que las mujeres se orientaban por motivaciones relacionadas con el hogar, la familia y el ocio. Los estudios más recientes utilizaron análisis multivariados sobre datos provenientes de muestras de gran alcance (como los conducidos por Boshier y Collins o aquellos que han aplicado su escala), permitiendo sostener la existencia de una estructura de motivos de los participantes y además, identificar que la participación en EDJA es motivada por razones que sostienen algunas relaciones con variables socioeconómicas y de ciclo vital. Sin embargo, como señala Boshier, aparecen algunos puntos críticos: por un lado, el rápido cambio social amenaza la validez del establecimiento de ciclos vitales ordenados, en edades fijas y con roles adscriptos (este aspecto ha recibido, entre otras, las críticas feministas). Por otro lado, aunque las correlaciones alcanzaron una significación estadística, el monto de la variancia inexplicada excede el monto de la variancia explicada; ninguna de las variables de ciclo vital o socioeconómicas dio cuenta de más de 7% de variación de motivos (Boshier, 1989).

Además de estas críticas, en cierto sentido, más internas a esta línea de estudios, se agregan otras desde una perspectiva diferente: Cropley (1989) señala que si bien la participación en EDJA está afectada por factores psicológicos "interiores" del individuo (tales como sus intereses, ambiciones, etc.), también está influenciado por las condiciones del contexto que ayudan a determinar cuándo la EDJA en general o las actividades particulares son consideradas como deseables o indeseables, adecuadas o inadecuadas, agradables o desagradables; estas condiciones están relacionadas con las circunstancias de vida de la gente, con los valores, actitudes, hábitos, prioridades de su grupo social de pertenencia, la estructura económica de su sociedad y aún las características del sistema educativo mismo.

Por su parte, K. Rubenson (1989), al elaborar un cuadro general de la investigación en EDJA reconoce la existencia de esta tendencia importante en investigación con una influencia dominante de la psicología, que ha considerado a la motivación como único determinante. Señala que esto se observa fundamentalmente en Norteamérica, donde la participación es una de las áreas más desarrolladas en investigación sobre EDJA; desde su perspectiva, allí se ha enfatizado una perspectiva individualista, considerando a la motivación en términos abstractos (en términos de la "naturaleza general" de los motivos y las necesidades) sin considerar los procesos psicológicos específicos, ligados a las situaciones concretas. Es en esta área donde se encuentran las mayores diferencias entre Norteamérica y Europa. Los europeos han realizado más estudios desde una perspectiva social; en consecuencia, menos interesados en las orientaciones de la motivación y las actitudes por sí mismas, han prestado más atención a cómo el mundo objetivo influencia la percepción de realidad. Titmus (1989) coincide en observar en Europa Occidental una mayor orientación hacia investigaciones sociológicas acerca de las necesidades y la participación o no participación de los adultos en educación, fundamentalmente a través de estudios de encuestas. Además, los europeos occidentales han ido de una preocupación por comparar a los participantes con los no participantes a analizar el fenómeno respecto de la problemática más amplia de los movimientos sociales (Rubenson, 1989).

Sin embargo, así como señala el reduccionismo psicológico preeminente en Norteamérica, también señala cierta tendencia hacia el “deduccionismo sociológico” en Europa Occidental. Según Rubenson, para entender la complejidad de la participación del adulto en procesos de enseñanza y de aprendizaje de manera comprensiva, son necesarios modelos teóricos provenientes de, al menos, tres áreas: del aparato conceptual de la psicología individual, de la educación del joven y el adulto en tanto proceso social y de la conexión entre ambos niveles.

Estas críticas y consideraciones reforzaron las decisiones epistemológicas que condujeron a la ubicación de esta Tesis en una perspectiva psicosocial.

2.2. Los aspectos demográficos, socioeconómicos y educacionales que caracterizan a la población que demanda o que no demanda

Varias investigaciones realizadas desde mediados de la década de 1950 se orientaron a identificar las características generales de la población que participa en EDJA, en términos de las variables socio-estructurales asociadas. Se trata en general, de estudios basados en información relevada a través de censos y encuestas, procesada estadísticamente.

Desde las primeras investigaciones ya se indicaban como grandes factores que determinan la participación: la situación socioeconómica, la edad y, fundamentalmente, el nivel de instrucción. Así, investigaciones realizadas en países europeos entre 1955 y 1970, hallaron que los beneficiarios de la educación de adultos se encuentran entre los que están 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 inversamente proporcional a la necesidad real que tiene de ella” (Simpson J., 1972; citado en Lowe, 1978, p. 52). En USA, el estudio ya citado de Johnstone y Rivera realizado a principios de la década de 1960 también encuentra la asociación entre la participación en EDJA y variables tales como edad, sexo, nivel educativo alcanzado, profesión e ingresos (en Lowe, 1978; Cropley, 1989; Bélanger y Valdivieso, 1997). Sobre la base de estos y otros resultados en el mismo sentido Lowe propuso el enunciado de una ley de participación: “Cuanto más contactos haya tenido un individuo con la educación, más tenderá a buscar otros; cuanto menos instrucción haya recibido, menos deseará adquirir más instrucción” (Lowe, 1978, p. 51). El lento incremento en el porcentaje de población involucrada en actividades de educación de adultos beneficia principalmente a los ya privilegiados, teniendo como efecto un aumento y no una reducción de las desigualdades.

Posteriormente, a partir de un estudio basado en encuestas realizado en USA, Cross comparó la estructura de participación con una pirámide, consistente de un pequeño grupo de población con objetivos educacionales definidos y específicos que participan regularmente, una franja central amplia de quienes participan de manera intermitente y la base, correspondiente a los no participantes (Cross, 1981, citado en Cropley, 1989).

En 1994 se realizó el primer estudio transnacional comparativo (Bélanger y Valdivieso, 1997) buscando reconstruir la información dispersa acerca de la participación en Educación de Adultos⁹ en un conjunto de países industrializados e identificar similitudes y diferencias entre contextos nacionales y regionales, en torno a preguntas tales como: ¿Cuál es la extensión de la demanda de aprendizaje entre la población adulta? ¿Cuántos y quiénes participan en

⁹ Se definió la educación de adultos (EDA), como todas las áreas de actividades de aprendizaje organizado en las cuales el adulto puede involucrarse. La participación en EDJA fue operacionalizada como la participación en uno o más eventos de aprendizaje organizado de más de seis horas en cualquier área de contenido. Se consideró adultos a todas aquellas personas de más de 16 años, a excepción de aquellos que entre los 16 y los 25 años aún tuvieran su dedicación completa y sin interrupciones a la Educación Inicial formal.

aprendizajes organizados? ¿Quiénes no participan? Este estudio fue realizado a través de la cooperación entre UNESCO Institute for Education, Statistics Canada, OECD y grupos de investigación de siete países: Canadá, USA, Países Bajos, Suiza, Suecia, Polonia y la región de las Islas Canarias. Se utilizaron en cada región las mismas encuestas nacionales, basadas en muestras representativas de la población adulta, a fin de construir una base de datos internacional. La participación en EDA fue descrita y comparada en los siguientes aspectos: duración de la participación (horas por año), deseo de participar más, nivel de participación. Se analizó esta participación como variable dependiente según variables sociodemográficas y socioeconómicas, que a su vez incluían el nivel de educación inicial formal alcanzado, rama de actividad económica, condición de ocupación, edad, nivel de ingresos, categoría de ocupación; también se analizó la relación con otras prácticas culturales (uso de bibliotecas y TV, participación en asociaciones, etc.).

Los resultados obtenidos en esos países centrales indicaron que más de una tercera parte de la población adulta participaba en instancias de aprendizaje organizado, variando entre el 14% y el 53% de todos los adultos menores de 65 años según la región analizada (75 millones aprox.). Las conclusiones presentadas por Bélanger y Valdivieso hablan entonces de una "revolución silenciosa" en la educación de adultos, por la cual emergen "sociedades de educación permanente". Sin embargo, cuando se analiza empíricamente este fenómeno se asemeja a una realidad dual. En cuanto a las variables relacionadas, los resultados corroboran a nivel transnacional, las tendencias ya documentadas en los estudios previos (si bien cada país tiene ciertos perfiles específicos). En todos los países estudiados la tasa de participación en EDJA está fuertemente asociada con la educación formal recibida en las primeras fases de la vida. Éste es el primer y más importante predictor. Quienes han tenido acceso a una mejor y más prolongada educación formal inicial tienden a participar más en actividades de aprendizaje organizado, a lo largo de la vida. En relación a los ingresos, capital cultural y status social, se evidencia que quien tiene más, más obtiene en educación. La educación permanente es una práctica social acumulativa, en la cual, también existe la acumulación de inequidades. El "círculo virtuoso" de quienes están "adentro" es al mismo tiempo un "círculo vicioso" para los otros, a causa de la acumulación de condiciones desventajosas y el refuerzo de diferentes medioambientes de aprendizaje en el trabajo y en la vida diaria. Se observa la emergencia de sociedades del aprendizaje pero con inequidades estructurales en las oportunidades de lo cual resultan diferentes patrones de educación a lo largo de la vida (Bélanger y Valdivieso, 1997).

Mientras estas investigaciones daban cuenta del panorama en países industrializados de Europa Occidental y América del Norte, algunas investigaciones ya ofrecían algunos elementos respecto de la situación en América Latina.

A comienzos de la década de 1980, Germán Rama (1984) analizó datos cuantitativos referidos a los cambios operados en los sistemas educativos de América Latina a partir de 1950 señalando que la significativa extensión de la cobertura "coexiste con una notable incapacidad para solucionar los problemas básicos de todo proceso educativo: alfabetizar a toda la población y asegurar para todos los individuos en edad escolar un mínimo de formación educativa regular" (p. 15), en tanto necesidades educativas básicas. Entre otros datos, menciona que hacia 1970, el 20 % de los jóvenes de 15 a 24 años censados en 16 países de América Latina se autodeclaraba analfabeto y un porcentaje similar no había llegado a finalizar tres grados escolares. Para Rama la baja calidad e insuficiencia de educación que obtienen las grandes masas, "es uno de los aspectos de la debilidad de las demandas por educación popular, determinada tanto por su falta de estructuración con proyectos políticos [...] como por su falta de vinculación con elites intelectuales" (p. 49). Sin embargo, reconocía la coexistencia de una "demanda no estructurada", "subterránea" y "desconocida" (por poco

estudiada) de la población adulta por más educación, proveniente de sectores sociales sin poder que, sin embargo, tienden a presionar fundamentalmente por educación para sus hijos.

En esto coincidió J. E. García Huidobro, en un trabajo presentado al Seminario Internacional de Educación Básica de Jóvenes y Adultos en 1985, al realizar un rastreo de los escasos antecedentes de estudios sobre el tema en estos países. Sobre la base de estudios realizados por varios autores (Barquera, 1985; Gajardo, 1983; Schmelkes, 1980; Infante, 1982; Kaplun, 1982 entre otros), García Huidobro señaló que desde un punto de vista macroestructural se encontraban evidencias de una demanda profundamente diferenciada de acuerdo a contextos y grupos poblacionales; el perfil de esta demanda parecía refrendar las tendencias señaladas más arriba acerca de la influencia de factores referidos a la edad y al nivel socioeconómico y educativo: "aprovechan más el servicio que se ofrece los relativamente más favorecidos, más escolarizados y más jóvenes" (p. 32). Agrega que estos estudios, sin embargo, parecen haberse concentrado en caracterizar algunos rasgos de la población participante y sólo en ciertas experiencias específicas, señalando la ausencia de investigaciones comparativas.

A fines de los ochenta, se realizó una investigación sobre la Educación Básica de Adultos a iniciativa de la REDALF, promovida por UNESCO/OREALC¹⁰, cuyo objetivo fue describir a nivel regional la oferta y la demanda de Educación Básica de Adultos Formal, caracterizando sus instituciones, programas y principales actores; esta investigación se desarrolló como un sistema compuesto por trece estudios nacionales (entre los que no se incluyó Argentina pero sí a Brasil, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Guatemala, Honduras, Nicaragua, México, Panamá, Perú, Venezuela y Uruguay) y un estudio regional comparado. Se analizó la "demanda efectiva" observando sus rasgos y tendencias sobre la base de datos secundarios de los países participantes y de encuestas a estudiantes (por muestreo en 10 países). Por otro lado, a través de datos censales y de escolaridad se estimó cuantitativamente la "demanda potencial", en cuanto a adultos sin escolaridad o con primaria incompleta. Los resultados así obtenidos pusieron de manifiesto el bajo nivel de atención de la Educación Básica de Adultos respecto de la demanda potencial (alrededor del 1 % en promedio para la región), evidenciándose un acceso restringido, diferencial y compensatorio (REDALF, 1991).

A principios de la década de 1990, María Teresa Sirvent inició un proyecto de investigación a largo plazo orientado a indagar en la demanda por EDJA en Argentina¹¹. Si bien Sirvent inscribe conceptualmente la problemática de la demanda como proceso sociohistórico complejo en el cual interjuegan aspectos psicosociales y socioestructurales e históricos, tal como ampliaré en el ítem 2.3., en este ítem corresponde presentar algunos de sus resultados en tanto refieren a la caracterización demográfica, socioeconómica y educacional de la población que demanda o que no demanda por actividades de EDJA.

Sirvent (1992) discriminó entre los conceptos de demanda potencial, efectiva y social referida a la EDJA¹² y realizó una primera comparación entre la demanda potencial y la demanda efectiva en Ciudad de Buenos Aires, a partir de un estudio cuantitativo de los datos del Censo de 1980, de la Encuesta de Hogares Metropolitana de 1985 y datos secundarios sobre matriculación, seleccionando dos ámbitos de estudio, por su representatividad en Argentina: la educación básica de adultos y los cursos profesionalizantes no formales. Entre los resultados más significativos, halló que para la población de 15 años y más que ya no asiste a la escuela, la terminación de la escolaridad primaria marcaba una

¹⁰ Los resultados de esta investigación fueron presentados por M. Fierro, C.E. Beca y C. Perrota y debatidos en el Seminario Regional REDALF (1990): "Investigación sobre Educación Básica de Adultos", convocado en Guatemala.

¹¹ Esta investigación a largo plazo (que continúa actualmente) ha contado con el reconocimiento institucional y el apoyo de la Universidad de Buenos Aires a través los proyectos UBACYT FI070 1991-93; FI191 1994-97; TL45 1998-2000; F005 2001-2003; F212 2004-2007 y F006 2008-2010, dirigidos por Sirvent.

¹² Ver definiciones de estos conceptos en el Cap. 2.

diferenciación entre estratos sociales; la probabilidad de acceder y finalizar el nivel secundario era baja para la clase obrera; mientras que el nivel terciario marcaba diferencias entre sectores de la clase media. Por otro lado, se evidenció que mientras el alto porcentaje de población con mínimo nivel educativo (significativo en la clase obrera y sectores marginales) manifiesta una escasa inserción en instancias educativas destinadas a jóvenes y adultos, la clase media con mejor nivel educativo presenta una mayor demanda efectiva, dirigida a lograr la profesionalización y el desarrollo cultural, y los profesionales de clase media y alta (un mínimo porcentaje de la población total) son los que tienden a acceder más, sobre todo demandando un continuo reciclaje profesional. En este estudio se comprobó el amplio desfase entre la precaria situación educativa de un importante sector de jóvenes y adultos de la población y su inserción efectiva en actividades educativas y se validó la vigencia del "principio de avance acumulativo"¹³ en términos de que es quien más educación posee, quien más educación demanda y de más educación se apropia a lo largo de la vida.

En 1995 esta investigación a largo plazo se focalizó en la demanda educativa de los jóvenes y adultos del partido de Quilmes (Gran Buenos Aires), en el que se continuó verificando la existencia de la situación de pobreza educativa en la población joven y adulta que ya no asiste a la escuela y el importante desfase entre esta demanda potencial y la demanda efectiva (Sirvent, 1997); en este marco, profundicé en un estudio de caso, en la zona de La Ribera de Quilmes (Llosa, 1999)¹⁴.

En 1997 la investigación dirigida por Sirvent amplió la construcción de su objeto de estudio a los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos en sectores populares de Argentina¹⁵, a través de la articulación de tres equipos regionales: Región I Capital Federal y Gran Buenos Aires, II Córdoba, III Entre Ríos¹⁶. Luego de obtener un diagnóstico general a nivel del país y de sus jurisdicciones, en 2001 el proyecto profundizó a través de estudios de caso, en zonas seleccionadas de cada región. En la Región I se escoge los barrios de Mataderos y Villa Lugano. La amplitud de este proyecto, sus diferentes interrogantes y niveles de análisis hacen que presente algunos aspectos en este ítem y otros sean presentados más adelante.

Una de las producciones más significativas de esta investigación ha sido la elaboración de categorías teóricas referidas a la demanda educativa. Fundamentalmente, en relación a la demanda potencial y para dar cuenta de la crítica situación de pobreza educativa que afecta a jóvenes y adultos, Sirvent construye el concepto de Nivel Educativo de Riesgo, referido en su dimensión cuantitativa, 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 incompleto¹⁷ (Sirvent, 1997; Sirvent y Llosa, 1998; 2001).

Estos resultados refieren¹⁸, por un lado, a la medición cuantitativa de la demanda educativa potencial de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela. El

¹³ La construcción de este concepto en Sirvent se ancla en aportes sociológicos, tales como el concepto de ventaja acumulativa ("cumulative advantage") de Merton (Sirvent, 1970).

¹⁴ Con el apoyo de una Beca de Perfeccionamiento en la Investigación 1996-1998 (Llosa, 1999; Dir.: M.T. Sirvent).

¹⁵ En este período además, la investigación fue reconocida a través de Subsidios de la Fundación Antorchas, así como una Beca Guggenheim (1997) a su directora, M.T. Sirvent.

¹⁶ Grupo 1 Regiones Capital Federal y Buenos Aires (Responsable: S. Llosa IICE - Universidad de Buenos Aires); Grupo 2 Región Córdoba (Responsable: M. Saleme de Burnichón CIFHY - Universidad Nacional de Córdoba) y Grupo 3 Región Entre Ríos (Responsable: R. Badano AGMER-CTERA / UNER / UBA).

¹⁷ Este concepto, a ampliar en el Cap. 2, se apoya en antecedentes provenientes de campos diversos (economía y educación, educación y trabajo, sociología y educación, etc.) que confluyen en establecer relaciones entre distintas formas de exclusión (tales como pobreza y desempleo) y el no completamiento del nivel secundario. Entre otros, los realizados por Feijoo, M. C.; Feldman S.; Jacinto, C.; Riquelme G. y P. Ratzquin; Wiñar, D. (ver en Sirvent y Llosa, 2001).

¹⁸ Presentaremos sólo los resultados correspondientes a la última actualización realizada (dado que se han realizado análisis anteriores sobre información censal correspondiente a 1980, 1991 y 2001).

análisis realizado sobre la base del Censo 2001 develó que 67% de la población joven y adulta que ya no concurre a la escuela (14.015.871 personas) se halla en situación de pobreza educativa en nuestro país, por debajo del nivel educativo de riesgo, es decir, con niveles educativos que no superan el secundario incompleto: 16% con primario incompleto; 34% primario completo y 17% secundario incompleto. Se analizaron los datos referidos a las diferentes jurisdicciones del país. Por otro lado, se caracterizó a esta demanda potencial prioritaria en situación educativa de riesgo, según variables como la edad y la situación de pobreza; se observaron además diferencias regionales. El análisis efectuado ha evidenciado diferencias significativas respecto del nivel educativo de riesgo, relacionadas con diferencias regionales, con las diferencias de franjas etáreas (evidenciándose la desventaja relativa de los más jóvenes), así como con la población proveniente de hogares pobres, comparados con los no pobres (según NBI) en todas las jurisdicciones estudiadas¹⁹ (Sirvent, 2004; Sirvent y Topasso, 2006).

Frente a los altos porcentajes de población en situación educativa de riesgo en todas las regiones analizadas en el proyecto marco, sólo una pequeña proporción representa a quienes se inscriben en alguna instancia educativa para jóvenes y adultos (entre un 2 y un 5% según la jurisdicción). Esta brecha o desfase entre demanda potencial y efectiva²⁰, es un aspecto que continúa validando la vigencia del principio de avance acumulativo en educación.

Estos resultados constituyen la base sobre la cual se asientan los interrogantes que guiaron la elaboración de la Tesis que aquí se presenta, incluidos en la intencionalidad de indagar en los procesos que pueden dar cuenta de la reproducción o ruptura de este principio acumulativo, a la luz de la historia individual y social.

2.3. Los aspectos y procesos sociohistóricos y psicosociales involucrados en las demandas por EDJA

Los estudios a los que he aludido en los ítems anteriores, han proporcionado panoramas generales acerca de las necesidades y de las demandas efectivas (o participación) en EDJA, como situaciones dadas. Los estudios cuantitativos han reflejado cuál es la magnitud de la demanda y cuáles son las características generales de la población que demanda o no demanda de manera efectiva, en relación con las variables sociodemográficas, socioeconómicas, motivacionales. Tal como el mismo Bélanger señala, sin embargo, estas “fotografías estáticas” no comunican la dinámica de los escenarios de vida, ni los significados sociales que la gente le atribuye (Bélanger y Valdivieso, 1997).

En este apartado presentaré antecedentes que han trabajado desde una perspectiva dinámica y comprehensiva de la interrelación de los diferentes niveles de análisis. Se trata de estudios que han indagado en los aspectos que pueden dar cuenta de las necesidades y las demandas por EDJA en tanto proceso complejo, en la interacción entre lo social y lo “intra” psicológico, entre el individuo y la sociedad, al incorporar la consideración de los procesos sociohistóricos y psicosociales. Si bien pueden identificarse raíces y algunos trabajos europeos, la indagación desde esta perspectiva en América Latina ha ido

¹⁹ Esta diferencia respecto de la situación educativa de riesgo entre la población proveniente de hogares pobres y no pobres (según NBI) que ya se había evidenciado en el análisis del Censo 1991 (Sirvent y Llosa, 1998, 2001) no sólo se mantiene en los datos del Censo 2001, sino que se encuentran evidencias de su agudización (Sirvent y Topasso, 2006). Ampliaré estos datos en cuanto a su expresión en Mataderos y Villa 15 como parte de la contextualización de las biografías educativas analizadas, en el Cap. 4 (en Parte II de esta Tesis).

²⁰ Por ejemplo, trabajando sobre la base de datos referidos a establecimientos dependientes de la Dirección de Educación de Adultos de la Dirección de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires hallamos que, respecto al nivel primario de la educación de adultos, en el Gran Buenos Aires la demanda efectiva representa al 2,8 % de la demanda potencial; por otra parte, en Ciudad de Buenos Aires, representa el 4,9 % (Sirvent y Llosa, 2001).

adquiriendo perfiles propios. Antes de adentrarnos en esta perspectiva, mencionaré una investigación europea relativamente reciente que aporta acerca de las razones de la participación o no de las personas adultas en EDJA.

Esta investigación desarrollada en Cataluña por el CREA (Centre de Recerca en Educació de Persones Adultes) de la Universidad de Barcelona (equipo dirigido por Ramón Flecha y coordinado por Marta Soler)²¹ considera el lugar de la EDJA y de la investigación científica en la reproducción o la resistencia al proceso de polarización de la sociedad de la información en el contexto europeo. Se señala que en la actualidad, buena parte de la producción científica en EDA, basada en el paradigma positivista y en las teorías del déficit, excluye de sus estudios a los no participantes, cuya no participación queda entonces tipificada como una falta de interés. Estos investigadores desarrollan un enfoque metodológico siguiendo las orientaciones del enfoque crítico y comunicativo (fundamentalmente aquellas basadas en la acción comunicativa de Habermas), combinando abordajes cuantitativos y cualitativos, a través de encuestas, relatos de vida, “tertulias” y estudios de caso. Integran en su indagación tanto a las personas que participan como a las que no participan en EDJA, otorgando un papel protagonista a las personas investigadas, en cuanto al aporte e interpretación de información. Los datos obtenidos a través de las diferentes técnicas fueron analizados bajo dos grandes enfoques: los factores que tienden a la exclusión de la participación y los que son transformadores y potencian la participación.

El análisis de los datos permitió identificar como uno de los principales factores excluyentes a la interiorización de una imagen general de la EDJA como algo sin prestigio social y relegado a sectores marginalizados de la sociedad. Las relaciones familiares también fueron interpretadas de una manera excluyente cuando han sido un obstáculo en la infancia o en la actualidad, además relacionándose con variables de género. La cuestión de la edad se asoció a sentimientos de vergüenza y de miedo al ridículo. La falta de autoestima, la vergüenza y la falta de estudios básicos constituyeron los aspectos que más dificultan el acceso a un centro de EDJA. La mayoría de factores que aparecieron como excluyentes fueron retomados como transformadores, después de un proceso de reflexión colectiva. A lo largo de las diferentes tertulias y relatos, se manifestaron razones para superar las barreras excluyentes; se fue construyendo el análisis de la importancia del entorno social, laboral, personal y familiar. El entorno social más inmediato y las interacciones que en él se produzcan fueron interpretados como factores fundamentales que pueden propiciar o no la participación (CREA, 1998).

En América Latina, la consideración de aspectos socioculturales y psicosociales en la investigación en EDJA data ya de hace varias décadas y, si bien reconocen algunas raíces en perspectivas teóricas y metodológicas trabajadas en países centrales, parece haber ido adquiriendo un perfil propio. Daré algunas notas del desarrollo histórico de esta aproximación, dado que en ella se encuadran los antecedentes más directos de esta Tesis.

A mediados de la década de 1960 comenzaron una serie de prácticas de construcción de conocimientos (cuya emergencia será nítida una década más tarde) en las que la investigación sobre los procesos educativos con jóvenes y adultos se combina con la intervención educativa. Este desarrollo se ligó al replanteo crítico de las perspectivas teóricas y metodológicas tradicionales, así como del rol del investigador frente a las crecientes situaciones de injusticia y desigualdad socioeconómica y a las realidades emergentes y acuciantes de los países latinoamericanos, tales como las movilizaciones obreras y populares, la revolución cubana, la guerrilla urbana y rural, la transformación en

²¹ La investigación fue encomendada por UNESCO Institute of Education, Departament de Benestar Social de la Generalitat de Catalunya, la Junta de Galicia y el CIDE (Centro de Investigación, Documentación y Evaluación del Ministerio de Educación y Ciencia).

sectores de la iglesia (Sirvent, 1994). Este replanteo incluía el debate académico entre dos paradigmas de interpretación de la historia y de la realidad latinoamericana: el paradigma de la “modernización” y el de la “dependencia” (Sirvent, 1974; 1986). Ormeño (1989) señala la influencia de estos dos paradigmas o tendencias en términos de dos marcos para interpretar el papel de las prácticas y de la investigación en EDJA. El primero de ellos refleja la intención explícita para hacer más coherente y funcional la relación entre los programas de EDJA y el modelo de estructura político-económica dominante en América Latina (especialmente el proceso de sustitución de importaciones y las propuestas desarrollistas); la investigación dentro de esta perspectiva se concentró en la evaluación de programas existentes y en la experimentación de nuevos diseños. El segundo marco interpretativo fue desarrollado desde el análisis global de la sociedad latinoamericana, de los desequilibrios existentes y de las consecuencias de la aplicación de modelos y políticas derivadas de las tendencias dominantes sobre los sectores medios y bajos de la población; los proyectos de investigación desde este foco se centraron en la búsqueda de aproximaciones alternativas, en actividades innovadoras, en la planificación de cambios y en la creación o adaptación de instrumentos metodológicos.

En esta segunda línea, de búsqueda de aproximaciones alternativas, la investigación en EDJA en América Latina tendió a orientarse de manera particular en el trabajo con sectores populares, apreciándose ciertas notas específicas que algunos autores ligan al devenir histórico de las prácticas de la Educación Popular (Sirvent, 1994) y de la Investigación Participativa (Sirvent, 1994; Gajardo, 1983). En esta perspectiva se incluyen proyectos en los cuales la determinación de las necesidades y demandas educativas se entiende imbricada en procesos más amplios de participación en el análisis de la realidad cotidiana de los individuos y grupos sociales. Cuando se habla de participación en estas experiencias de investigación y educación, se trasciende el significado asignado en investigaciones y prácticas de otros contextos (tales como los países de América del Norte o Europa Central) en los cuales, tal como he señalado más arriba, se la circunscribe a la concurrencia efectiva a cursos o a escuelas de adultos, ya que en América Latina se registran trabajos en los que se ha apuntado a una construcción de conocimientos para la participación de los jóvenes y adultos de los sectores populares en el diagnóstico de sus propias necesidades y en el planeamiento, desarrollo y evaluación de las propuestas educativas y aún más, en la transformación de sus condiciones de vida. En el panorama latinoamericano sobre investigación que traza Gajardo (1983), señala que “los problemas de investigación respondieron, en pequeña o gran medida, a la evolución de la educación de adultos en estos países. (...) La dimensión social de la educación de adultos se manifiesta también como un área de búsqueda de mecanismos que viabilicen una mayor participación de los sectores menos privilegiados de la sociedad en la gestión y desarrollo de los procesos socio-económicos y en su propio proceso educacional” (p. 59).

En este marco, se han realizado algunos estudios que han abordado la problemática de las necesidades y demandas por educación de adultos incluyendo los aspectos psicosociales y socioculturales involucrados, tales como los intereses, las representaciones, los valores, las experiencias de organización y participación de los individuos y grupos sociales, considerando el anclaje histórico en sus condiciones de existencia. En estos casos, se ha tendido a abordar esta cuestión a través de cierta aproximación metodológica: la incorporación del componente participativo en la investigación. “El análisis de las condiciones bajo las cuales se facilita o inhibe el reconocimiento de una demanda educativa y su expresión lleva a fundamentar la importancia de la investigación participativa, ya no como simple instrumento “receptor de demandas” sino como posibilitador del proceso de generación de demandas educativas. La investigación

participativa debe analizarse como un proceso de producción colectiva a través del cual la población identifica sus necesidades e intereses objetivos y los organiza en demandas educativas incluidas en proyectos sociales de acción” (Sirvent, 1994, p. 41).

Estas prácticas, si bien compartieron cierta intencionalidad político-pedagógica respecto de la producción de cambios o de una transformación social, fueron heterogéneas en cuanto a orientaciones y técnicas particulares, así como en cuanto a su alcance, ligado a las condiciones del contexto de cada país. No es la intención realizar en este apartado una historia de la investigación participativa, sino sólo señalar que desde sus raíces históricas puede identificarse un abordaje complejo del proceso implicado en la formulación de demandas por EDJA. Sirvent (1994) presenta diversas experiencias que conforman estas raíces históricas en dos ámbitos: el sociológico y el educativo²². Entre ellas, por ejemplo, señala la influencia de la psicología social de K. Lewin en la modalidad de la investigación-acción propuesta por Orlando Fals Borda en Colombia, desde el ámbito sociológico. Desde el ámbito educativo, la consideración de aspectos psicosociales tales como las representaciones sociales, la ideología y las imágenes del mundo en la “investigación temática” como base para el planeamiento y la programación de actividades educativas con campesinos en el marco de la reforma agraria chilena o en la propuesta de investigación participativa sobre la noción de “necesidades educativas básicas” de Guy Le Boterf. “A fines de los años 70, el enfoque de la I.P. alrededor de la noción de necesidades educacionales básicas sintetizó los enfoques previos e incorporó las experiencias realizadas en América Latina durante las décadas del 60 y el 70” (Sirvent, 1999, p. 148).

En el ámbito educativo, “las raíces de la investigación participativa en América Latina se vinculan muy fuertemente con la educación de adultos y más específicamente con la educación popular” (Sirvent, 1994, p. 54). A su vez, según Sirvent, la educación popular latinoamericana ha recibido una particular influencia del Movimiento Pueblo y Cultura francés, en cuyo seno Dumazedier y Lengrand desarrollan un método para el trabajo educativo con jóvenes y adultos, fundamentado sobre bases sociológicas, psicológicas y psicosociales²³. Este método parte del análisis de situaciones problemáticas de la vida cotidiana, busca comprenderla y sobre esa base, definir un plan de acción transformador. Para ello se realiza una alternancia entre el trabajo global y la ejercitación analítica de las distintas operaciones mentales del pensar reflexivo que, a fines pedagógicos, pueden agruparse de la siguiente forma: Operaciones de representación: enumerar y describir; comparar y distinguir; clasificar, definir; identificar aspectos, puntos de vista, contradicciones; ubicar en tiempo y espacio; Operaciones de relación: identificar causas y consecuencias; descubrir leyes y teorías; Operaciones ligadas a la acción: plantear principios y fijar fines; definir medios, métodos, procedimientos (Chosson, 1975; Dumazedier, 1990).

²² Acerca de la historia de la investigación participativa, se sigue el trabajo de Sirvent (1994), quien señala que no hay sistematizaciones rigurosas al respecto. Sirvent a su vez, basa la identificación de estas dos vertientes en la sistematización de M. Gajardo y agrega aportes propios así como de A. De Schutter, J. Bosco Pinto y G. Le Boterf.

²³ Dumazedier, uno de los líderes de este movimiento en Francia, señala que desde 1936 crea y recrea junto con Paul Lengrand, la denominada “metodología del entrenamiento mental” buscando construir las bases sociológicas y sociopedagógicas para la formación del adulto en su pensar autónomo y reflexivo en las situaciones de su vida cotidiana. Señala haber enriquecido su propuesta metodológica, con las reflexiones psicosociales referidas a la imbricación de los procesos sociocognitivos y socioafectivos de Henri Wallon, así como con los trabajos de Serge Moscovici (de la psicología social francesa); posteriormente incorpora elementos de las sociologías de la vida cotidiana y de la psicología cognitiva, entre otros aportes (Dumazedier J., 1990). Sirvent aporta una reconstrucción histórica acerca de cómo el Movimiento de Pueblo y Cultura constituye una raíz común de ciertas experiencias latinoamericanas desarrolladas desde 1960, en referencia a las experiencias realizadas en el nordeste brasileño por el Movimiento de Cultura Popular (del que formara parte Paulo Freire) y las experiencias de educación popular de adultos realizadas en Buenos Aires por el Departamento de Extensión Universitaria de la UBA (coordinadas por Amanda Toubes). El trabajo con la metodología del entrenamiento mental implica un proceso de investigación de los adultos participantes acerca de los problemas de su realidad cotidiana y se desenvuelve a través de distintas instancias que pueden reencontrarse en varias modalidades de investigación participativa. Para una discusión acerca de estos antecedentes, ver en Sirvent, 1994.

Por su parte, Gajardo señala que la concientización, el método psicosocial y la teoría que le subyace, en cuya implementación son significativos los aportes de Paulo Freire, “generó no sólo una metodología de formación, sino que sentó también las bases de un proceso que, conocido actualmente bajo las denominaciones de investigación-acción y/o investigación-participativa, persigue integrar el conocimiento y la transformación de una realidad como elementos de un mismo proceso” (Gajardo, 1983, p. 59)²⁴.

Entre los diversos trabajos en los cuales el análisis y la intervención sobre necesidades y demandas educativas involucró componentes de educación popular de jóvenes y adultos e investigación, me centraré en la línea teórico-metodológica desarrollada por María Teresa Sirvent a través de diversos trabajos en América Latina y en Argentina en particular. Estos trabajos funcionan como antecedentes directos de esta Tesis.

Sirvent realiza investigaciones en educación de adultos y animación sociocultural desde la década de 1960, construyendo cuerpos conceptuales desde la perspectiva psicosocial. A través de sus trabajos fue construyendo una trama teórico-empírica en torno a la dinámica entre las estructura de poder, la participación social, la cultura popular y las demandas por educación de jóvenes y adultos; esta trama articula factores a nivel macro (aspectos históricos, políticos, económicos) con aspectos y procesos psicosociales²⁵ (Sirvent, 1995; 2006b). La construcción conceptual de base de estas investigaciones en torno a las necesidades y demandas y los procesos psicosociales asociados, será uno de los ejes fundamentales para la elaboración de la Tesis, por lo que ampliaré varios de los conceptos enunciados a continuación, en el Capítulo 2.

En un temprano ensayo Sirvent exploró la relación entre la participación de los adultos en actividades de Educación de Adultos y la problemática más general de la participación social en actividades interaccionales y asociativas. Articulando puntos de las perspectivas funcionalista y marxista, recogió antecedentes que permitirían sostener que ciertas consideraciones de estratificación y clase social referidas a la participación social deberían ser aplicadas a la participación en EDJA. Derivó además varios supuestos acerca de posibles aspectos sociales y psicosociales involucrados en dicha participación, tales como la autoestima, la conciencia de solidaridad de clase social, la identificación de los sectores populares con la clase media, el grado de consistencia o inconsistencia de status, que tienden a mantener las diferencias de clases existente (Sirvent, 1970).

Algunos de estos supuestos fueron retomados en una investigación realizada entre 1975 y 1978. Este trabajo consistió en la realización de un diagnóstico sociocultural de la población de Bernal – Don Bosco (partido de Quilmes, provincia de Buenos Aires), que sirviera de apoyo a la planificación de actividades culturales y educativas, a solicitud de la Biblioteca Pública y Complejo Cultural Mariano Moreno²⁶. Se trataba fundamentalmente de indagar en los factores que pudieran dar cuenta de la demanda y de la disponibilidad potencial para la participación de la población en las actividades de esta institución. Esto requería la realización de una investigación que generara conocimiento científico acerca de

²⁴ Como reflejo de emergentes comunes de una misma época, pueden a su vez identificarse puntos de contacto entre el pensamiento freiriano y la psicología social de Pichón Riviere (aún sin haberse basado uno en el otro) (Quiroga 2001). Ambas tradiciones de pensamiento son reconocidas como antecedentes del proyecto de la Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo y en particular en la formación en Educación Popular en dicha universidad (Basile, 2002). La educación popular también forma parte de la conformación de la denominada psicología social comunitaria que, desde los setenta, se desarrolla en América Latina, si bien con perfiles diferenciados según países (Muñoz, O., 2001).

²⁵ Sus primeros trabajos ya incluían la consideración de conceptos inspirados en la escuela francesa de sociología de la cultura y en las investigaciones psicosociológicas de Frantz Fanon.

²⁶ La Comisión Directiva de esta Asociación encomendó esta investigación al haber recibido un subsidio UNESCO para la elaboración de un Programa Modelo Experimental. El equipo investigador central estuvo constituido por M. T. Sirvent como Directora; S. Brusilovsky, como Investigadora Principal y F. Bemaman como Auxiliar Principal y Jefe de Trabajo de Campo (en Sirvent y Brusilovsky, 1983).

la dinámica necesidad - satisfacción y acerca de los factores que pudieran facilitar o inhibir el reconocimiento y la expresión de dichas necesidades y el logro de los satisfactores adecuados. Se buscaba la construcción de bases teórico-empíricas para la determinación de líneas y estrategias de una acción cultural y educativa.

Se trabajó en el desarrollo de la teoría sistémica de las necesidades en relación con la concepción de un desarrollo humano y social, desde la cual se percibía el lugar relevante de la educación para el logro de una calidad de vida. Esta investigación aporta en una línea de construcción de conocimiento acerca de las necesidades que venía siendo desarrollada para esta época por diversos trabajos: ya sea inclinados por un interés metodológico, abrevando en las orientaciones del Movimiento Pueblo y Cultura francés²⁷, o hacia la producción teórica a través de investigaciones de UNESCO y de la Fundación Bariloche²⁸.

En cuanto a la dinámica necesidad-satisfactor, Sirvent y Brusilovsky (1983) diferencian en su marco conceptual entre necesidades materiales y no materiales, obvias y no tan obvias, subjetivas y objetivas, centrándose en las siguientes necesidades no materiales: la necesidad de participación, la necesidad de reflexión, la de creación y la de re-creación. Se analizan las "prácticas culturales" en tanto satisfactores de estas necesidades²⁹. En cuanto a los factores facilitadores e inhibidores, se innova al introducir la consideración de supuestos acerca de las variables psicosociales intervinientes, derivadas de la conceptualización acerca de las representaciones sociales; se consideró que la representación social de la cultura, de la participación social y del uso del tiempo liberado, así como las aspiraciones y expectativas de la población y los significados que le asigne a sus actividades pueden intervenir en la elección de los satisfactores frente a las necesidades, entre ellos, de las instituciones y acciones educativas y culturales. También se consideraron como variables intervinientes a los aspectos institucionales, tales como la estructura de poder y la organización para la toma de decisiones. Se incluye un análisis específico de la participación en asociaciones voluntarias; el enfoque utilizado trasciende "el simple uso de la oferta institucional" (Sirvent y Brusilovsky, 1976, p. 14) buscando avanzar en la construcción de una tipología dicotómica: "participación real" versus "participación simbólica". Se considera que los miembros de una institución ejercen una forma real de participación cuando tienen influencia en todos los procesos de la vida institucional (en la toma de decisiones en diferentes niveles, en su implementación así como en la evaluación institucional). En cambio "la participación es simbólica cuando los mecanismos institucionales generan la ilusión de ejercer influencia a nivel de la política y del funcionamiento institucional" (Sirvent y Brusilovsky, 1983; p. 51)³⁰.

Esta investigación de Bernal / Don Bosco se desarrolló a través de un diseño combinado cuali-cuantitativo³¹, en dos momentos. Ambos se integran para la elaboración de los resultados. Estos aportan no sólo a la verificación empírica de la distribución de las

²⁷ Este movimiento adoptó una visión compleja y dinámica acerca de las necesidades como una de las características psicosociales del sujeto y lo tradujo en recomendaciones metodológicas para la consideración de estas necesidades en los programas de educación permanente, a fin de analizarlas según diferentes criterios: su modo de aparición, su modo de existencia, su modo de satisfacción y su modo de percepción. Este planteo se recoge en las actividades de extensión universitaria de la UBA, a través de la Ficha de Pueblo y Cultura (Extensión Universitaria, 1972).

²⁸ Sirvent (1999) menciona el programa de la UNESCO "Research and Human Needs", dirigido por C. Mallman (presidente de la Fundación Bariloche), del cual también formó parte.

²⁹ Para ello se utiliza la definición que realiza Sirvent (1978) acerca de las prácticas culturales en tanto "el conjunto de actividades que un sujeto realiza en el espacio de su vida cotidiana liberado de obligaciones".

³⁰ Sirvent construye esta conceptualización de participación social sobre la base de dos vertientes teóricas: las teorías sociopolíticas acerca del poder y la toma de decisiones y la teoría sistémica de las necesidades humanas. La expresión "participación simbólica" se nutre, a su vez, de los trabajos sobre política simbólica y sobre cooptación, de autores tales como Edelman, Bachrach y Baratz, Selznick, entre otros (Ver por ejemplo en Sirvent, 1986a, 1999).

³¹ Si bien se preveía la incorporación de instancias participativas (en Sirvent y Brusilovsky, 1976), más adelante las condiciones contextuales de Argentina, durante el período de dictadura militar, impidieron su concreción efectiva.

frecuencias en el caso de los análisis univariados, o de la relación entre dos o tres variables sino también por la riqueza de las categorías generadas en cada variable o aspecto analizado. Entre ellas, la construcción de una tipología de prácticas culturales a partir de un continuo de actividades, considerando dos ejes: la relación sujeto – objeto y la relación consumo – producción, cuyo cruce da lugar a tres categorías: prácticas consumistas, prácticas productivo-creativas y prácticas intermedias. Su correspondiente caracterización a partir de los datos relevados se analiza según variables estructurales independientes tales como edad, sexo y nivel socioeconómico y educativo de la población. También se identifican dos tipos de representaciones sociales acerca de la cultura: una representación “académica” y una representación de cultura “vívida” centrada en la realidad cotidiana.

Estas categorías de análisis (entre otras) fueron luego aplicadas en el diagnóstico socio-cultural realizado con otras poblaciones, lo cual permitió validar y ampliar el alcance teórico y empírico de dichas categorías y de los resultados, tal como expondré más adelante. Sólo anticiparé que en esta investigación, en cuanto a la dinámica necesidad – satisfactor, el análisis de las variables referidas al tipo de prácticas culturales realizadas y al uso y significado del tiempo libre evidencia, en los sectores más carenciados, la existencia de varios “indicadores de la llamada ‘trampa social’ o ‘la tragedia del hombre común’, dado que estas personas están satisfechas con su estilo de vida sin reconocer sus carencias en la satisfacción de necesidades no materiales, las cuales resultan menos obvias que las necesidades básicas” (Sirvent y Brusilovsky, 1983, p. 214).

Sirvent realiza, entre 1980 y 1984, otros estudios con sectores de población en condiciones de pobreza en San Pablo y Vitoria – Espíritu Santo (Brasil), en los que desarrolló experiencias innovadoras de investigación participativa y educación popular de adultos. De manera general, los trabajos se orientaron a la elaboración de planes curriculares de educación no formal de adultos, articulados con las necesidades y demandas de la población, sobre la base de diagnósticos participativos. Estas experiencias se enmarcaron en un programa del Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA-OEA-Brasil)³². En cuanto al aspecto metodológico, interesa destacar que la propuesta articuló la aplicación de técnicas cualitativas y participativas de investigación social para la realización de diagnósticos socioculturales que incluyeran a la población en distintas instancias de construcción de conocimiento sobre su propia realidad. “En la medida en que el diagnóstico prevé situaciones de participación de la comunidad, esto ya implica una organización de situaciones no-formales de aprendizaje, con la población joven y adulta de la comunidad” (Sirvent, 1981, p. 36). En este tipo de abordaje se busca relevar y analizar colectivamente información sobre las problemáticas de estas poblaciones, identificando sus necesidades subjetivas y objetivas a través de un proceso de objetivación de la realidad en la confrontación del conocimiento de sentido común y del conocimiento científico. Se parte del supuesto de que la identificación de necesidades comunitarias “no es una encuesta de mercado limitada a aplicar cuestionarios individuales con la pregunta: ¿qué necesita usted y su familia en materia educacional?” (Sirvent, 1994, p. 95); también supone que una comprensión más profunda de las diversas problemáticas identificadas sirve de insumo para la planificación conjunta de líneas de acción transformadoras.

A través de estas experiencias, que a su vez se apoyan en lineamientos de otros antecedentes de propuestas participativas previas³³, Sirvent fue desarrollando una modalidad de trabajo

³² Por convenios firmados entre el Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA-OEA) y las respectivas Secretarías Municipal de Educación de Sao Pablo y Secretaría Estadual de Educación de Espírito Santo, en el marco de proyectos especiales del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) de Brasil (PRODASEC y PRONASEC).

³³ Sirvent señala haberse apoyado en propuestas de investigación participativa, fundamentalmente las desarrolladas por Guy Le Boterf sobre “necesidades educativas básicas” (ver en Sirvent 1994, 1999) y por Joao Bosco Pinto (ver en Sirvent 1994), también por John Dinah, Eduardo Echegaray, Francisco Vío Grossi (ver en Sirvent, 1981).

propia. Esta modalidad se plasma en un “modelo global” que se despliega en “fases y tareas” a fin de indagar en una serie de aspectos o variables clave, e incluye técnicas de trabajo específicas, entre ellas las sesiones de retroalimentación (tal como se presentará en el Cap. 3 de esta Tesis) como instancias colectivas de construcción de conocimiento en espacios de educación popular de jóvenes y adultos “no formal” o “más allá de la escuela”³⁴.

A lo largo de estos trabajos se fue consolidando la propuesta de indagar en la cultura popular internalizada³⁵ a través del interjuego entre tres componentes: las prácticas culturales, las necesidades humanas y las representaciones sociales, aplicada a población de sectores populares urbanos y suburbanos (Sirvent, 1985; 1986).

Sus conclusiones muestran la predominancia de las prácticas culturales consumistas (tales como ver TV o espectáculos deportivos), que resulta aún más aguda en el caso de las mujeres (sumidas en actividades de rutina de la casa, del cuidado de la familia). Es mínima la realización de prácticas culturales productivo-creativas que impliquen participación directa del sujeto en la creación, posibilitando la aparición de pensamiento reflexivo y transformador; sin embargo, en aquellos pocos casos de prácticas productivo-creativas a través de la participación comunitaria, se observan núcleos facilitadores para la acción y la creación colectiva, aunque con rasgos contradictorios respecto del logro de una participación real. Mientras tanto, se destaca la importancia de las prácticas culturales intermedias, caracterizadas por el ‘hacer’ más que por el ‘mirar’ (por ejemplo, juegos sociales, práctica recreativa de deportes, trabajos manuales creativos, las visitas sociales y familiares); se ligan con ciertas características generales de las formas de vida colectiva de los sectores populares, fundamentalmente con los lazos de solidaridad y afectividad primaria. En relación con este panorama, Sirvent (1986) considera que “el predominio de uno u otro estilo de relación del hombre con los objetos del mundo circundante está asociado con determinadas necesidades grupales y es coherente con las representaciones sociales sobre sí mismo y sobre el mundo, internalizadas por los sectores populares” (p. 152).

Desde una perspectiva psicosocial, Sirvent señala que las representaciones sociales “constituyen uno de las variables que pueden facilitar o inhibir la toma de conciencia o el reconocimiento de necesidades y la ‘selección’ de determinadas formas de conducta que tienden a satisfacer una necesidad” (1986, p. 155), así como “la elaboración de proyectos de transformación social” (1985, p. 21). Para esta Tesis interesan en particular los resultados obtenidos en relación con la representación de la mujer, ya que he reencontrado algunos de sus rasgos en los relatos de vida que he trabajado. En el caso de las poblaciones estudiadas por Sirvent en San Pablo y en Espíritu Santo, la imagen femenina es inhibitoria del reconocimiento de las necesidades de participación, reflexión o creación, dado que es percibida solamente como mujer de la casa, atendiendo las ocupaciones domésticas, a los hijos y al marido. La mayoría presenta aceptación y resignación frente a esta imagen que es aprendida y a su vez, transmitida y que contienen un fuerte componente de desvalorización. “En el caso de la mujer, su vida cotidiana va generando una visión de un TIEMPO DEPENDIENTE: dependiente de otros, de sus hijos, de su marido” (1981, p. 92; resaltado en el original). La imagen desvalorizada se refleja en sus demandas educativas: estas sólo se refieren a cursos de actividades domésticas (Sirvent, 1985).

³⁴ Esta modalidad de trabajo continúa siendo desarrollada por Sirvent en sus trabajos posteriores, tales como sus experiencias en Panamá o en Mataderos, Argentina, y se presentan en extenso en cuanto a sus fases, tareas y técnicas, en informes y publicaciones (ver por ejemplo en: Sirvent, 1981, 1984, 1994, 1999). A su vez, ha formado en estos aspectos a numerosos miembros de sus equipos de investigación, entre los cuales me incluyo, que hemos continuado aplicando esta modalidad (por ejemplo ver en Llosa, 2000c, 1996; Llosa, Lomagno y Sirvent, 2005).

³⁵ Desde una visión antropológica de cultura, Sirvent (1985) se focalizó en la caracterización de la cultura popular como “cultura internalizada que se refleja en las formas de vida o modos de conducta característicos de los sectores populares urbanos, en las diversas esferas del quehacer cotidiano: el área laboral, la familia, la educación y la vida social” (p. 6)

Otra de las representaciones sociales inhibitorias identificada y que interesa en particular para esta Tesis, refiere a la representación acerca de las causas de los problemas vividos por los grupos carenciados. En el estudio realizado en San Pablo se encontró la predominancia de causas mágicas (el destino, el nacimiento, etc.) así como de causas puestas en sí mismos o en las características del grupo de pertenencia, con pocas menciones a causas estructurales o institucionales. Esta consciencia mágica y determinista se reflejaba en actitudes de conformismo y aceptación de las situaciones problemáticas, inhibiendo las posibilidades de reconocimiento de necesidades objetivas de participación o de reflexión. Esta representación fatalista de la vida se hizo evidente en las entrevistas realizadas en San Pablo, en la actitud de aceptación de los problemas de los niños en las escuelas: los padres tienden a atribuir las causas de la repetición y de la deserción a la incapacidad de sus hijos, aceptándolo como algo “natural” (Sirvent, 1981); en Espíritu Santo, en términos generales, la mayoría culpa a las propias familias y no aparecen causas puestas en la escuela o en el sistema educacional (Sirvent, 1984).

En el año 1984, María Teresa Sirvent inicia un plan de investigación a largo plazo “Estructura de Poder, Participación y Educación” con un proyecto en el barrio de Mataderos (zona sur de la Ciudad de Buenos Aires). En virtud de una solicitud de una asociación voluntaria, el Club Atlético Nueva Chicago (CANCH), coordinó un diagnóstico sociocultural del barrio de Mataderos; se buscaba contar con información a fin de ampliar las actividades de CANCH en el marco del proyecto “Democratización del Deporte y la Cultura”, en vistas de la construcción de un Complejo Polideportivo Educacional - Cultural³⁶. El encuadre teórico utilizado en este estudio recoge la trama teórico-empírica iniciada en sus investigaciones anteriores. Desde lo metodológico, el trabajo explora la articulación de métodos convencionales de investigación social, cuantitativos y cualitativos, con métodos no convencionales, a través de la incorporación de instancias participativas de investigación.

En esta investigación (1984-1989), se identificó la existencia de una serie de rasgos en la vida cotidiana que indican dificultades para la organización social y para la problematización colectiva de la realidad; se asume que estas dificultades, devienen no sólo de mecanismos estructurales (políticos, económicos, sociales y culturales) e institucionales sino de ciertos aspectos psicosociales que inciden en la posibilidad de reconocer las necesidades colectivas y de transformarlas en objeto de demandas organizadas (entre ellas, las referidas a educación de los jóvenes y adultos). En particular respecto del barrio de Mataderos y Villa 15³⁷, la investigación muestra cómo la historia social barrial y del país es constituyente de la cultura popular y de la vida asociacional. Esa historia ha dejado sus marcas, sus huellas en la forma como los vecinos piensan o teorizan acerca de su entorno inmediato, en la forma en que los vecinos han construido su realidad, en las prácticas culturales de la población.

La investigación de Sirvent verificó aspectos que ya aparecían en sus estudios anteriores, acerca de la cultura popular y la participación social e identificó nuevas características de la vida cotidiana vinculadas al impacto de la dictadura militar y de las fuerzas represivas que emergieron no sólo de la sociedad mayor sino desde dentro mismo de algunos movimientos populares; en este sentido profundizó en las categorías para el análisis de la cultura popular, la participación social y el poder, las representaciones sociales y las necesidades colectivas. Se incorporó el análisis de los mecanismos institucionales y sociales de poder que inhiben la expresión de demandas u operan para sofocar aquellas consideradas como atentatorias

³⁶ Para ello se firmó, en 1985, un convenio de carácter inédito entre la Facultad de Filosofía y Letras UBA y el Club Atlético Nueva Chicago, que fue asumido por el Inst. de Inv. en Ciencias de la Educación (dirigido en ese momento por Sirvent) en función de una política de investigación orientada, a generar conocimientos científicos que contribuyeran a la solución de los problemas de la realidad del país, en el marco del “retorno de la democracia”.

³⁷ Esta investigación incluyó una línea de estudio de la vida asociacional en villas miseria, tomando como caso a Villa 15, desarrollada a través de una Beca de Investigación UBA, por Daniel Shulman (1993; Dir. Sirvent).

contra el status-quo. Se avanzó en la construcción de una trama conceptual de nuevas categorías de análisis, entre las que se destaca, a efectos de esta Tesis, el concepto de múltiples pobrezas (Sirvent, 1989, 1999b) anclado en una perspectiva tridimensional del ejercicio de poder y en la relación entre poder, participación y conocimiento.

La investigación pone en evidencia la naturaleza histórica de las prácticas de participación social del barrio y de la construcción de una compleja trama de representaciones sociales y de sistemas de clasificación de la realidad inhibitorias de una participación real que pugne por la satisfacción de las necesidades colectivas. Se trabajó la hipótesis del miedo asociado a la dictadura militar y sus ramificaciones en el "olvido histórico" y en las representaciones acerca de lo político (Sirvent, 1999b). Se observa el desaliento a la organización y su correlato en la fragmentación y ruptura de las redes sociales que deviene de una historia dialéctica de triunfos y fracasos de los movimientos populares y que se refleja aún actualmente en una situación de fractura de los movimientos sociales y del movimiento obrero que repercute en la fragmentación de la trama social y en la debilidad de una sociedad civil.

Esta investigación posibilitó comprender el interjuego de fuerzas contradictorias y en oposición a lo largo de su historia social y de las historias de vida de los individuos y grupos sociales a la luz de su trama político-social y de la construcción de un fuerte sentido de identidad y pertenencia social en sus habitantes, entre otras categorías acerca de los significados atribuidos a Mataderos por sus habitantes. Posteriormente, reencontramos parte de estos aspectos en una actualización parcial del diagnóstico sociocultural (Llosa, Lomagno y Sirvent, 2005). Estos rasgos constituyen un marco fundamental para la contextualización sociohistórica de los relatos de vida sobre los que se construye esta Tesis, ya que uno de los casos analizados se ubica en el barrio de Mataderos y el otro, en Villa 15 (Lugano).

A partir de los resultados de aquella investigación, las preocupaciones se fueron focalizando en la problemática de la demanda educativa de los sectores populares, en el marco de los procesos de debilidad de la sociedad civil y las múltiples pobrezas. A comienzos de la década de 1990, Sirvent inició una línea de investigación a largo plazo, con la construcción de categorías teóricas preliminares para el análisis de la demanda educativa y con un estudio cuantitativo de la demanda potencial y la demanda efectiva.

En cuanto a la construcción de categorías teóricas, Sirvent propone considerar a la demanda como un proceso complejo y dinámico (no estático ni lineal). Su análisis requiere incluir "el proceso de identificación de necesidades y su conversión en demanda social como problemática asociada a las estructuras de poder y a la capacidad de participación social de los sectores populares; entendiendo a esta última como un proceso de conquista y aprendizaje, de crecimiento de los sectores populares en su capacidad de realizar sus intereses objetivos específicos" (Sirvent, Clavero y Feldman, 1990, p. 86). Se plantea la relación entre el proceso de formulación de demandas y la trama compleja y contradictoria de significados que se juegan en la vida cotidiana de los sectores populares, en sus prácticas culturales y representaciones sociales. "La identificación de las necesidades y su conversión en demanda social se relaciona con la problemática del saber popular, con lo que los 'sectores populares' saben sobre el objeto en cuestión, con los aspectos potencialmente transformadores o no de dicho saber (...) La búsqueda de la 'coherencia' de este sentido común, en sus contradicciones de pensamiento, o en sus contradicciones entre el pensar y el obrar es el inicio de una acción pedagógica de desarrollo cultural crítico y participativo que pretenda facilitar la expresión de demandas y reivindicaciones de los sectores populares" (p. 91).

Esta perspectiva conceptual que contempla la dinámica necesidad – demanda en tanto proceso, es la que Sirvent adopta para la investigación a largo plazo, a través de sucesivos Proyectos UBACYT desarrollados hasta la actualidad, abocada al estudio los factores y

procesos que pueden dar cuenta de la situación de la demanda y de la oferta de educación de jóvenes y adultos en sectores populares de Argentina. El análisis de la demanda se apoya entonces en la trama teórica-empírica así como en las estrategias metodológicas construidas por Sirvent en sus investigaciones anteriores. Los objetivos de la investigación se orientan a generar conocimientos científicos sobre los procesos de reproducción y ruptura de la situación de pobreza educativa y a analizar las posibilidades de una intervención en la generación de acciones colectivas y en propuestas en el ámbito de la política educacional, en la esfera institucional y en el espacio de enseñanza y aprendizaje, en el campo de la educación de jóvenes y adultos formal y no formal.

Los avances realizados en los distintos proyectos en los que se desarrolla esta investigación a largo plazo han permitido la formulación de los interrogantes que guían el proyecto UBACYT actual dirigido por Sirvent; la amplitud y complejidad de interrogantes y propósitos se abordan a través de ciertas decisiones metodológicas, referidas a la combinación de una estrategia cuantitativa y cualitativa con un encuadre participativo. El proceso metodológico se basa en una perspectiva epistemológica que busca la convergencia de lógicas y modos de investigación. La investigación se desarrolla entonces sobre un diseño flexible que combina momentos cuantitativo y cualitativo y durante toda la investigación se implementan sesiones colectivas de retroalimentación con la población implicada y procedimientos de triangulación y de validación.

Parte de los aportes a la construcción de conocimientos en el campo de la EDJA que realiza Sirvent a través de esta investigación es la construcción de categorías teóricas de análisis, entre otras, aquellas que sostienen el eje vertebrador de esta Tesis (que serán por tanto, desarrollados en Cap. 2): la discriminación entre los conceptos de demanda potencial, efectiva y social. Para la misma época otros estudios también han propuesto estos términos: en el ya mencionado estudio de la REDALF/UNESCO (REDALF, 1991) o en el Proyecto presentado por M. Waiser (1989) para OREALC/UNESCO. Sin embargo, Sirvent presenta una perspectiva diferente ya que aporta a su redefinición y anclaje conceptual en la teoría integral o sistémica de las necesidades humanas y en la conceptualización acerca de la participación social y la tridimensionalidad del poder. Esta perspectiva conceptual intenta superar una visión individual del estudio de la demanda educativa, incorporando así una perspectiva de sociología política de la educación permanente (ver en Sirvent, 1999a).

Los avances realizados le han permitido construir y sostener teórica y empíricamente tres ejes conceptuales sobre los que se orienta la investigación:

- Necesidades, demanda potencial y el concepto de “nivel de riesgo educativo”.
- Necesidades, demanda efectiva y el principio de avance acumulativo en educación.
- Necesidades colectivas, demandas sociales, participación social y poder.

Este abordaje intenta considerar la naturaleza socio-histórica del proceso de reconocimiento de necesidades colectivas y su conversión en demanda efectiva y social y el interjuego entre aspectos estructurales (políticos, sociales, económicos) y psicosociales.

Se han obtenido resultados en relación a cada uno de los interrogantes que se componen el objeto-problema de esta investigación, a través de sus distintos subproyectos (ver Sirvent, 2008). Respecto del momento cuantitativo, ya he mencionado la identificación de la continuidad de la situación de pobreza educativa y de la vigencia del principio de avance acumulativo en educación, en el ítem 2.2.. Otros resultados serán expuestos en el ítem 3.4.

3. La perspectiva biográfica en educación y en EDJA en el marco del devenir del método biográfico en investigación social

En la construcción del “estado de la cuestión”, consideraré la perspectiva biográfica tanto por sus aspectos metodológicos como por sus aportes sustantivos a la construcción de conocimiento científico en relación con esta Tesis. La perspectiva biográfica en educación implica, de manera general, abordar los factores y procesos relativos a la educación a lo largo de toda una vida. La construcción de historias de vida o biografías educativas con jóvenes y adultos, si bien relativamente reciente, trasciende la aplicación de una técnica de relevamiento de información en investigación educativa, hacia la generación de reflexiones teóricas y metodológicas específicas.

Esta perspectiva biográfica hunde sus raíces en una larga tradición de investigación en las ciencias sociales y humanas, que reseñaré brevemente, a fin de señalar algunas líneas generales del devenir en el tiempo del uso de materiales biográficos y de algunas de las categorías de análisis que he tomado en esta investigación.

En primer lugar, debe señalarse que la atención y el entendimiento de lo biográfico tiene un anclaje histórico cultural: “las distintas culturas han ido generando y desarrollando, a lo largo de la historia, una rica variedad de formas orales, escritas y audiovisuales de carácter biográfico o autobiográfico” (Valles, 2003; p. 236). Su aparición y devenir como relato sobre una vida a partir del siglo XVIII, ha sido estudiada por varios autores en relación al contexto histórico social y al universo cultural occidental (e.g. Bertaux, 1980; Weintraub, 1991; Arfuch, 2002). Entre otros aspectos, se lo ha relacionado con el surgimiento de la concepción moderna del yo y de la individualidad, con el afianzamiento del capitalismo y las sociedades burguesas modernas y con la progresiva diferenciación entre el espacio público y el espacio privado. Se ha señalado incluso que la misma producción de material biográfico por parte de los investigadores y/o de los investigados responde a coordenadas de tiempo y espacio y a estilos y formas culturalmente marcadas: “Las autobiografías y las biografías son expresiones convencionalizadas, narrativas de las experiencias de vida. Estas convenciones, que estructuran cómo se cuentan y se escriben las vidas (...) son convenciones literarias de Occidente (...) todas tienen una apariencia universal, aunque cambian y adoptan formas diferentes dependiendo del escritor, el lugar donde se escribe y el momento histórico” (Denzin, 1989, p. 17).

3.1. La utilización de materiales biográficos en investigación social

Respecto del uso de materiales biográficos en la construcción de conocimiento científico en las diferentes disciplinas, varios autores han hecho estudios detallados sobre su desarrollo histórico. Abrevaré, en parte, en ellos, a fin de trazar un mapa general que permita ubicar ciertas escuelas teóricas y consignar algunas notas esenciales referidas a la utilización científica de materiales biográficos para luego adentrarme con mayor detalle en el campo de las ciencias de la educación.

Debe reconocerse, en este punto de partida, que las fronteras entre disciplinas, abordajes metodológicos y usos de materiales biográficos no están claramente delimitadas, si bien señalaré algunos rasgos particulares³⁸. Según Sautu (1999a), “no existe una relación lineal

³⁸ Debe mencionarse que los materiales biográficos fueron utilizados en Historia mucho antes que en Antropología y en Sociología, campos en los que enfatizaré la atención. En Historia, en un comienzo se utilizaron materiales ya escritos (no producidos para una investigación) por (o referidos a) personajes históricos destacados. Durante la década de los 60’

entre teorías, metodologías cuantitativas o cualitativas y uso de la biografía, pero su selección no es aleatoria, ya que en la práctica los ejes temáticos e intereses disciplinarios han creado procedimientos de aplicación propios de cada uno de ellos. Todos los enfoques comparten, sin embargo, por lo menos un núcleo: la existencia de un “yo” (*self*) que ha participado de los sucesos o experiencias recogidos en un texto, éste es una biografía, autobiografía, historia de vida o relato de vida, testimonio, trayectoria, narración, carta, diarios personales, etc., que comienza por ubicar al sujeto-protagonista en su contexto histórico y social y despliega el tema o historia que constituye el argumento de la narración” (p. 22-23). Me referiré entonces, en este capítulo, de manera amplia al uso de materiales biográficos en Ciencias Sociales, incluyendo estas distintas formas; en el Capítulo 3 metodológico efectuaré definiciones más restringidas.

Biografías, autobiografías, memorias, crónicas de viaje, han sido producidas desde mucho antes que su utilización más o menos sistemática como instrumento de investigación. Hasta el Siglo XX se trata de obras usualmente registradas por “no profesionales” de la ciencia con diversos intereses³⁹, enmarcados en el contexto sociohistórico de la avanzada del “hombre blanco” sobre los pueblos originarios y la esclavitud negra. Ya sea en la búsqueda del exotismo o de la denuncia, narraciones épicas, románticas, testimoniales, brindarán una panorámica cultural a través de las experiencias de vida de los miembros de pueblos aborígenes de todo el territorio norteamericano y, en menor medida, de los esclavos (Magrassi y Rocca, 1986). Un ejemplo de esta etapa es la obra “Black Elk Speak”, publicada inicialmente en 1832 por J. Niehard (Niehardt, 2000), quien registra y edita el relato de la historia de vida “tal como le fuera contada” por este hombre sagrado, líder espiritual del pueblo de los Oglala Siux⁴⁰.

A comienzos del siglo XX aparecen algunas obras por parte de los profesionales de distintos campos, tanto de la sociología y la antropología, como de la medicina, la psicología y la psiquiatría, interesados por los estudios de caso y las historias clínicas. Por ejemplo, Magrassi y Rocca (1986) señalan que: “Hacia 1908 Alfred Kroeber publicaba los primeros relatos personales recogidos por parte de un antropólogo profesional” (p. 40). Los antropólogos utilizan material biográfico para una recuperación de evidencias etnográficas de culturas originarias en franca desaparición. Comienzan a intersectarse los estudios antropológicos y sociológicos con los abordajes psicológicos. En psicología, estos primeros momentos fueron, según Allport (1951), de un “uso acrítico” de lo que él denominara “documentos personales”; desde los “psicólogos humanistas” (como W. James o G. Stanley Hall) y psicoanalistas (como el propio Freud) predominaba el estudio de caso basado en el uso de documentos personales para “ilustrar” teorías previamente formuladas.

Entre 1920 y 1925 se produce un hito respecto de la búsqueda de un tratamiento científico más riguroso del material biográfico y, en general, de la validación de las estrategias metodológicas cualitativas. Los autores coinciden en señalar el impacto de las obras de los sociólogos W.I. Thomas y F. Znaniecky y del antropólogo P. Radin.

Por un lado, en 1926 Radin publicó su monografía sobre la autobiografía de un indio winnebago. Su análisis se enfocó en los aspectos culturales más que en los detalles individuales (el individuo como representativo de su cultura), iniciando un camino para

crece el interés por recuperar la historia de la “gente común” a fin de indagar y profundizar en la historia reciente. Sin embargo, dado que en esta investigación no se trabaja desde la especificidad de la denominada “historia oral”, no será incluida en este capítulo. Una reconstrucción de la historia de la “Historia Oral” y de las distintas escuelas tanto en Europa como en América puede hallarse en Moss, Portelli, Fraser y otros (1991).

³⁹ Por ello Kluckhohn se referirá luego a esta etapa como “pre-profesional” (citado en Pujadas Muñoz, 1992).

⁴⁰ Para una relectura e interpretación actualizada de este relato ver en Stover, 2000.

este tipo de trabajos que prevalecería en esta disciplina por mucho tiempo (Magrassi y Rocca, 1986; Pujadas Muñoz, 1992).

Por otro lado, en 1920 Thomas y Znaniecky publicaron su obra “El campesino polaco en Europa y América” (1958). Para su trabajo utilizaron variedad de técnicas de relevamiento de información biográfica (cartas, diarios, autobiografías) sobre la base de las cuales sugirieron postulados generales referidos a la inmigración y a la transformación de los inmigrantes polacos en los Estados Unidos (Magrassi y Rocca, 1986). Aquí el análisis partió de los individuos en tanto participantes en la vida social. Allport (1951), señala el impacto de este trabajo en tanto permitió establecer una línea “entre la era acrítica y la era del uso crítico de los documentos personales” (p. 18) tanto en la investigación sociológica como, un poco más tarde, en la psicología; sin embargo, el punto de vista psicológico no estará en las vidas individuales en tanto representantes de su cultura o en tanto participantes en la vida social sino en tanto reveladora de la estructura, funcionamiento y dinámica de la vida mental. A pesar de estos “puntos de vista diferentes”, psicología y sociología tienen su encuentro en la obra de Thomas y Znaniecky, que para algunos, tal como señala Muchnik (2002), es considerado respecto de la psicología social “el primer trabajo de carácter empírico en este campo. Eligieron la conducta de adaptación como el eje de su desarrollo teórico y encontraron en la noción de actitud una unidad de análisis con la que creyeron poder resolver (en términos de vínculos observables) el problema de la unidad fundamental de la realidad social: la relación individuo-sociedad” (p. 22).

El punto de inflexión que inaugura este trabajo debe ubicarse en la época de apogeo del Departamento de Sociología de la Universidad de Chicago, en la innovación institucional que se corporiza en la llamada “Escuela de Chicago”, en la cual se inicia la tradición del interaccionismo simbólico, basada en las ideas de G. Mead (y planteada posteriormente como tal por H. Blumer en la década del ‘60): “Básicamente allí se forjó la concepción de *comprender* los problemas sociales en términos de los procesos y fuerzas que los producen. W. Thomas (1863-1947) fue la primera figura significativa del Departamento. (...) El eslabón para estos avances (...) fue la corriente de estudios psicológicos iniciada en la tradición epistemológica pragmatista por John Dewey (...) En amistad e interacción con George Mead, su colega en el Departamento de Psicología y Filosofía de Chicago y su amigo mutuo en Michigan, Charles H. Cooley, construyeron la estructura básica de *psicología social* que habría de atraer a los sociólogos de Chicago” (Forni, 1992, p. 24, cursiva propia)⁴¹. Es el propio Thomas quien invita a R. Park a este Departamento de Sociología. Para Strauss “de este modo, la psicología social estaba integrada en el proyecto de la Escuela de Chicago, es más, no se diferenciaba nítidamente entre sociología y psicología social” (en entrevista realizada por Legewie y Schervier-Legewie, 2004, p. 6).

En relación con esta Tesis doctoral interesa destacar la producción de esta época en la cual comienza a señalarse el valor de estas historias como expresión de las interpretaciones que los individuos le dan a sus propias experiencias, las cuales permiten comprender sus actitudes y comportamientos, desde una perspectiva psicosocial.

La investigación de Thomas y Znaniecky inaugura campos teóricos, temas y estrategias metodológicas que resultarán centrales y que se continuarán desarrollando, fundamentalmente en las décadas del 30’ y el 40’. En particular, el esquema de investigación donde la historia de vida y “documentos personales” en general, se instalan como parte de los instrumentos más utilizados. En este marco, por ejemplo, se desarrollan los estudios de Clifford Shaw sobre delincuencia, como su “Jack-Roller, la propia historia de un muchacho delincuente”. En la Introducción que realizara Becker a una edición posterior (1966/1975), éste señala que

⁴¹ Forni a su vez en este particular, cita el estudio de R. Faris, 1970.

“la contribución científica de *The Jack-Roller* sólo puede ser apreciada adecuadamente considerándola en relación con todos los estudios llevados a cabo bajo la dirección de Park, pues dicha obra se valía y dependía de todos ellos, de la misma manera en que todos los estudios posteriores de aquella edad de oro de la sociología de Chicago dependieron un poco de ella” (p. 31; en cursiva en el original). Becker se refiere a la relación existente entre esta investigación y otras del mismo período, tales como *The Hobo* o *The Gang*.

Mientras tanto, la antropología norteamericana también desarrollaría en este período una escuela propia que realiza una utilización extensiva de documentos personales: se trata de los estudios de “Cultura y Personalidad”, en la cual se recogen los avances en el campo de la psicología y la psiquiatría. Uno de sus fundadores fue Sapir, quien “publicó la traducción de varias narrativas biográficas, recogidas en lenguas indígenas, entre ellas las de los individuos *navaho* (Sapir y Hoijer, 1942) y *nootka* (Sapir y Swadesh, 1939)” (Pujadas Muñoz, 1992; p. 19). Otro trabajo significativo fue realizado por Simmons sobre la base de la historia de vida del indígena *hopi*, Don Talayesya, publicada como “Sun Chief”. Los objetivos de ese estudio, tal como son expuestos por Magrassi y Rocca (1986), resultan representativos de la época; la investigación se dirigía a: obtener un relato de la experiencia de un individuo desde su niñez; acumular y ordenar en una secuencia natural los datos a fin de esbozar y probar hipótesis generales en el campo de la cultura y su relación con el desarrollo de la personalidad; intentar una interpretación del desarrollo y comportamiento del individuo por medio de una técnica de investigación; utilizar la investigación para la posible formulación de generalizaciones y para poner a prueba teorías vigentes en el campo del comportamiento individual respecto de la sociedad y la cultura. En esta alianza entre antropología y psicología, según Watson y Watson-Franke (1985), los antropólogos recibieron el conflicto entre las diferentes perspectivas del psicoanálisis y el conductismo; sin embargo, serán los primeros los que irán predominando en la producción de esta escuela (Langnes, 1981). Por ejemplo, E. Erikson (1950) incorpora a sus estudios tanto sus experiencias en la intervención clínica como narraciones biográficas breves obtenidas, entre los siux y los yurok, sobre las cuales construye luego su secuencia de etapas de desarrollo del yo y la personalidad desde la infancia hasta la adultez.

Entre la década del 30' y mediados del 40' se suceden varias obras centradas en el análisis crítico del uso de materiales biográficos. Resultan representativas de un creciente interés por los aspectos metodológicos de la realización de historias de vida y otras aproximaciones afines, así como de los esfuerzos por validarlas en el marco del avance de la discusión entre estrategias de investigación cualitativas y cuantitativas. Por ejemplo, la Tesis doctoral de Stouffer en 1930 referida a una comparación experimental de los métodos de historia de caso y método estadístico, a través de un estudio de las actitudes en relación al alcohol; dado que no encuentra diferencias significativas entre las distintas aproximaciones realizadas, concluye que nada se gana con el lento proceso de escribir y juzgar una historia de vida. Si bien esta Tesis presenta varios aspectos cuestionables, resulta uno de los indicadores de “los nuevos tiempos metodológicos que se anunciaban” (Forni, 1992; p. 28)⁴². Otro trabajo representativo de esta preocupación metodológica es la elaboración, por parte del psiquiatra J. Dollard, en 1935, de “Criterios para una historia de vida”. Estos complejos criterios intentan guiar el tratamiento riguroso de las historias de vida, considerando aspectos culturales, sociales, biológicos y psicológicos. Fueron elaborados con una pretensión de universalidad: “el esfuerzo de componer los criterios ha sido el de satisfacer una necesidad que existe doquiera la historia de vida se use en cualquiera de sus formas” (Dollard, 1986; p. 108) y en cualquiera de los campos de

⁴² Reseñas y análisis de los alcances y limitaciones de la Tesis de Stouffer fueron presentadas en Angell (1945, en Balán, 1975), Allport (1951), Forni (1992), Pujadas Muñoz (1992).

conocimiento; a pesar de incluir, sin embargo, importantes sesgos teóricos⁴³, tal como establece Allport (1951), debe reconocerse su influencia en el campo de la psicología, la sociología y la antropología de la época (Magrassi y Rocca, 1986). Dollard además aplica estos criterios para una evaluación crítica de siete trabajos con historias de vida (Dollard, 1935)⁴⁴. En el mismo período, la Comisión de Evaluación del Consejo de Investigación en Ciencias Sociales (Social Science Research Council) de Estados Unidos encargará la realización de otros estudios evaluativos centrados en el empleo de documentos personales, a especialistas de distintas ciencias sociales, entre los que se encuentra el análisis realizado por el psicólogo social G. Allport que he venido citando en párrafos anteriores, así como los realizados por sociólogo R. Angell (1945/1975), entre otros.

La polémica y el debate metodológico se agudiza; los diversos autores van a observar que luego de la Segunda Guerra Mundial es clara la declinación en el uso de estrategias metodológicas cualitativas y en particular, de las historias de vida, más marcada aún en la sociología (tanto norteamericana como europea). Un complejo conjunto de cambios simultáneos parecen estar involucrados (en la interacción de aspectos sociohistóricos, teóricos, metodológicos), cuyo examen supera los objetivos de este capítulo. De manera general, esta declinación se ubica en un marco en el cual, a medida que se consolidaba la preeminencia teórica del funcionalismo y del estructuralismo y se fortalecía su apoyo empírico a través del uso de encuestas (surveys), se iba desplazando otras formas de teorización y de relevamiento de información a lugares marginales. Por su parte, según Becker (1966/1975), los sociólogos enfocaron sus estudios sobre variables “estructurales” y análisis funcionales sincrónicos y se separaron del campo de la psicología social. Para Marsal (1969/1975), los investigadores, en un clima de mayor competencia profesional, prefirieron las encuestas a las historias de vida, “por su limitada aplicación, la dificultad de obtenerlas y la complejidad de su manejo” (p. 47)⁴⁵.

Mientras tanto, en antropología también se observa una disminución en el uso de historias de vida, asociada a la declinación de la escuela de Cultura y Personalidad a partir de la década del 60; si bien su uso no desapareció, a su desarrollo le faltó cohesión (Watson y Watson-Franke, 1985). Continúa cierto uso de las historias de vida, en estudios sobre los roles y los valores, los cambios y conflictos culturales, los procesos de aculturación y transculturación, entre los cuales se incluyen algunas producciones referida a grupos de América Latina⁴⁶. Entre éstas se destacan los estudios de Lewis, a partir de los cuales desarrolló su concepción de la “cultura de la pobreza”. En “Los hijos de Sánchez”, a través de la narrativa de las vidas de cinco miembros de una familia mexicana, aporta al empleo sistemático de autobiografías múltiples, también conocida como técnica de relatos de vida cruzados. En su vívido relato, se propone ofrecer “una visión desde adentro de la vida familiar, y de lo que significa crecer en un hogar de una sola habitación, en uno de los barrios más bajos ubicados en el centro de una gran ciudad latinoamericana que atraviesa un proceso de rápido cambio social y económico” (Lewis, 1978; p. xiii). Tal como coinciden varios autores, las numerosas críticas que ha recibido este trabajo no llegan a empañar su resonancia en el ámbito de las ciencias sociales.

⁴³ Allport (1951) señala el sesgo excesivamente culturalista y psicoanalista que subyace a los criterios de Dollard y a su aplicación y evaluación de otros estudios.

⁴⁴ “El trabajo de Dollard (...) incluye además la versión y análisis de diversas historias de vida realizadas por: Alfred Adler, Jessie Taft, Sigmund Freud, Thomas y Florian Znaniecky, Clifford R. Shaw, H.G. Wells y Paul Radin” (Magrassi y Rocca, 1986, p. 112).

⁴⁵ Incluyendo intentos de utilización de material biográfico a través de encuestas para su recolección a gran escala y aplicando técnicas estadísticas para su análisis, como el trabajo desarrollado por Balán y su equipo sobre movilidad social, migración y fecundidad en México, presentado en sus aspectos metodológicos acerca del “Uso de historias vitales en encuestas y sus análisis mediante computadoras” (Balán, Browning, Jelin y Litzler, 1975).

⁴⁶ Pueden encontrarse reseñas de interesantes trabajos en Magrassi y Rocca, 1986 y Pujadas Muñoz, 1992.

Sin embargo, Langness (1965/1975) observa, la continuidad de una gran deficiencia respecto del análisis y la interpretación. Sugiere reorientaciones en este sentido, ya que considera que las historias de vida pueden tener para los antropólogos aún mayor utilidad de la que ha tenido hasta ese momento.

Por otro lado, por esta época, en sociología aparecían tempranos cuestionamientos “contra el monopolio de la investigación social por parte de la encuesta y el análisis multivariado” (Forni, 1992; p. 41). Para varios autores la crítica que produjo un mayor impacto fue la contenida en la obra “La imaginación sociológica”, del sociólogo norteamericano Charles Wright Mills, quien “enfatisa una visión estructural y amplia, pluralismo metodológico y apertura a la producción de ideas en el mismo proceso de investigación” (Forni, 1992; p. 42; también señalan su relevancia, entre otros, Balán, 1975; Bertaux, 1980). Wright Mills (1961), en su reivindicación del análisis social clásico, define tres dimensiones de problemas cuyo abordaje se torna, incluso, imperativas para los investigadores sociales: “en una palabra, trabajad y revisad constantemente vuestras opiniones sobre los problemas de la historia, los problemas de la biografía y los problemas de la estructura social en que se cortan la biografía y la historia” (p. 235).

Recién hacia fines de la década de 1960 se observan cambios significativos en el abordaje de las historias de vida. En las ciencias sociales en general crecían las críticas frente al monopolio hegemónico del funcionalismo y del estructuralismo así como frente a la primacía de la técnica de encuestas (survey research), en tanto únicos modos de indagar y explicar los distintos aspectos de la realidad. Para Bertaux, lo que puso fin a esta doble hegemonía no fueron tanto las críticas de los intelectuales sino los levantamientos sociales de esta época (Bertaux, 1980), desde el mayo francés del 68’ hasta los movimientos revolucionarios latinoamericanos. Para Sirvent (1994), en América Latina, en particular, “se cuestionó la legitimidad de los paradigmas vigentes en ciencias sociales, tanto en la perspectiva epistemológica como en la interpretación de la historia y del devenir futuro en América Latina (...) frente a hechos y procesos nuevos (...) que no podíamos encuadrar adecuadamente en teorizaciones anteriores: los movimientos sociales, la guerrilla rural y urbana, el advenimiento de democracias populares, el socialismo cubano, etc.” (p. 47). Se revalorizan y recrean las aproximaciones cualitativas para la generación de teorías enfatizando el “contexto de descubrimiento” y la utilización de técnicas cualitativas, así como se ensayan metodologías no convencionales, tales como la investigación acción participativa (a la cual me he referido en el ítem 2.3.). En este marco, resurge el tratamiento cualitativo de las historias de vida.

En sociología, por reacción al período anterior, se intentan algunos trabajos que utilizan las historias de vida para la indagación en áreas temáticas marginales, no accesibles a la aplicación de encuestas, incluso apuntando a “un testimonialismo extremo, basado en la filosofía de ‘ceder la palabra a los actores sociales’, propia de las corrientes humanistas radicales, que utilizan este medio para manifestar su aversión al positivismo, como ocurre en casos como el de Parker o Plummer en Gran Bretaña” (Pujadas Muñoz, 1992; p. 37). Por otra parte, en antropología, mientras decae el interés por los estudios de Cultura y Personalidad, las historias de vida comienzan a ser estudiadas en algunos trabajos con el foco puesto en el individuo, para entenderlo en sus circunstancias de vida y en su cultura y no tanto en la búsqueda de su representatividad (Langness y Frank, 1981).

Durante la década de 1970 los trabajos continúan con renovado interés (Denzin, 1989); entre ellos seleccionaré por su cercanía con esta Tesis, aquellos que han considerado algunas dimensiones de análisis específicas organizadoras del tiempo biográfico, desde diferentes perspectivas: los “turning points” o momentos de inflexión⁴⁷ y los ciclos de vida.

a. Los “turning points”. En antropología, Langness y Frank señalan que recién a comienzos de los 70’ será Mandelbaum quien realice el primer intento serio y riguroso para lograr un esquema de análisis para las historias de vida. Watson y Watson-Franke, por su parte, ubican a Mandelbaum en la fase de trabajos antropológicos que denominan “aproximación interpretativista”. Señalan que este autor, reconociendo la falta de marcos de referencia coherentes, quiso contribuir al campo de las historias de vida con los principios de un cuerpo general de conceptos. Para ello, reconstruyó y analizó la vida de Gandhi a través de tres conceptos (Mandelbaum, 1973, citado en Watson y Watson-Franke, 1985; Langness y Frank, 1981):

- Los “turnings”, que demarcan períodos como resultado de los mayores cambios o las principales transiciones durante el curso de una vida.
- Las “adaptaciones”, como los cambios y continuidades elegidas a través de un curso de vida, para ajustarse a las nuevas condiciones.
- Dimensiones, que permiten agrupar experiencias sobre una base similar: la dimensión biológica, la cultural, la social y la psicosocial, en interacción.

Según estos autores, también Freeman utilizó luego este esquema para analizar los turning o momentos de inflexión en la vida de un indio; pero fue aún más allá, al incorporar al análisis la influencia del propio investigador y de la situación de campo en la estructuración de la historia de vida.

En Sociología, los momentos o puntos de inflexión en los cursos de vida serán también utilizados para el análisis de material biográfico, por la corriente designada por Denzin (1989) como el método biográfico interpretativo. Denzin enfatizará que el método biográfico consiste justamente en el estudio de los “turning points” o “epifany”⁴⁸.

b. Los “ciclos de vida”. Balán y Jelin (1979) proponen⁴⁹ la utilización del ciclo de vida como dimensión organizadora del tiempo biográfico y como manera de establecer relaciones entre biografía e historia. El ciclo de vida implica privilegiar los acontecimientos que constituyen transiciones importantes en la vida de un individuo, pero que implican transiciones pautadas o regulares en cada sociedad y cultura (tales como el ingreso al mundo del trabajo o la formación de un hogar independiente).

Jelin y Feijoó (1980) aplicaron estas dimensiones para el análisis de las biografías de mujeres de sectores populares, a fin de indagar en la naturaleza y volumen de su trabajo (doméstico y extradoméstico) a lo largo de sus vidas. Para ello seleccionaron veinte unidades domésticas del área metropolitana de Buenos Aires y realizaron entrevistas y observaciones participantes, recogiendo historias de vida de las mujeres. En las conclusiones se destaca que los ciclos de vida de las mujeres son organizadores de la combinación de trabajo extra-doméstico y doméstico; las transiciones entre ciclos

⁴⁷ El término “turning points” refiere a “a point in time at which a decisive change occurs; crisis” (según el Webster’s new world dictionary of the American Language; edición del año 1957, p. 1572) y puede ser entendido como “punto decisivo // crisis // punto de cambio” (según The English - Spanish Appleton’s New Cuya’s Dictionary. Division of Meredith Publishing Company. New York, 1972 Fifth Edition. P. 629). Dado que me referiré a esta noción en otros capítulos, a partir de aquí en este escrito adoptaré su traducción: “momento de inflexión”, utilizada por autores como Bertaux (2005, p. 101, siguiendo a Schütze; traducido por González).

⁴⁸ Sobre la base de sus estudios Denzin (1989) distingue cuatro tipos o formas de “epifanyes”: las mayores o principales (que tocan cada fibra de la vida), las acumulativas o representativas (reacciones emergentes de experiencias que se han dado a lo largo de un largo período de tiempo; las menores (momentos problemáticos) y las retrospectivas (aquellas en las cuales los significados son dados cuando se revive o recuerda la experiencia).

⁴⁹ Siguiendo a su vez a otros investigadores que realizaron trabajos durante esta década, como Elder (1974) o Hareven (1978) (citados en Freidin, 1999).

implican cambios importantes en la posición familiar (hijas solteras, madres jóvenes, viudas, etc.) que deben ser tenidas en cuenta. Otro de sus hallazgos que funciona como antecedente de aspectos del análisis de los relatos de vida recogidos en esta Tesis, señala que las mujeres de origen rural vivieron su infancia en un mundo dominado por la lógica propia de la unidad familiar agrícola que implica la subordinación del conjunto de los miembros a las necesidades de la unidad. Observan la subordinación de las niñas a las necesidades del grupo familiar en dos aspectos: su temprano ingreso al mundo laboral (doméstico, remunerado, extradoméstico, etc.) y su escolaridad.

Retomando la reaparición del abordaje biográfico en sociología, ya a fines de los 70' y en los tempranos 80' éste se consolida como un "método por derecho propio"⁵⁰. La investigación biográfica se institucionaliza como una orientación específica. En este sentido, son relevantes los Congresos IX y XI de la ISA (International Sociological Association) realizados en 1978 y 1986, respectivamente, en los que se constituye el Comité "Biografía y Sociedad" (Bertaux, 1980; Denzin, 1989).

En uno de los textos de referencia obligada para esta época, Bertaux (1980), quien para algunos es el "hacedor de la renovación" del enfoque biográfico en ciencias sociales (Pineau, 1989)⁵¹ da cuenta de este estado de situación señalando que, a diferencia de la relativa unidad de los trabajos de la Escuela de Chicago y del interaccionismo simbólico que primaban durante el período de surgimiento del abordaje biográfico en las primeras décadas del siglo, este resurgimiento evidencia la diversidad en cuanto a las escuelas de pensamiento concurrentes y a los medios sociales y objetos teóricos estudiados. Por ejemplo, su examen de los estudios presentados en el IX Congreso ISA revela que "las escuelas de pensamiento incluyen desde el marxismo sartriano (Ferrarotti), el neomaterialismo (Wallerstein), el estructuralismo (Bertaux y Bertaux Wiame) o simplemente el empiricismo (Kermeny, Lefebvre-Giroward, Karpati, Léomant) hasta la teoría de los roles (Luchterhand) y la hermenéutica (Kolhi), pasando, por supuesto, por el interaccionismo simbólico (Denzin) y muchas corrientes teóricas inspiradas en los trabajos de Max Weber (Camargo), Lous Dumont (Catani), Fernand Dumont (Gagnon). Pero esta diversidad se enriquece con la participación de investigadores que utilizan el relato de vida en el contexto de otras disciplinas tales como la antropología (Elegoet), la historia social (Thompson, Synge, Bertaux-Wiame), la psicología social (Hankiss), y la psichistoria (Elder)" (p. 60).

Esta riqueza de desarrollo le permite a Bertaux comenzar a hablar en términos de un "enfoque biográfico", que trasciende la aplicación de una técnica en particular y que ha permitido desarrollar estudios en los dos niveles o dimensiones que estructuran el campo sociológico. Estas son, según Bertaux: la dimensión socioestructural (en cuanto estudios que enfatizan las estructuras y procesos "objetivos": estructuras de producción, formación de clases sociales, modos de vida de medios sociales dados) y la dimensión sociosimbólica (estudios que enfatizan las estructuras y procesos "subjetivos": fenómenos sociosimbólicos, actitudes, complejos de valores y de representaciones colectivas, tales como las religiones y los mitos). Señala, sin embargo, que estos dos niveles son dos fases de una misma realidad social y que un estudio profundo de un conjunto de relaciones

⁵⁰ Kathy Davis (Utrecht University, The Netherlands) presentó este "punto de vista" acerca del método biográfico en los 80' (entre otras cuestiones) en el XV Congreso Mundial de Sociología (ISA, Brisbane, Julio 2002) en una sesión que reunió tres comités de investigación (RC) (RC 38 Biography and Society, RC 32 Gender and Society y RC 09 Social Practice and Transformation), a fin de "discutir los cambios recientes en las metodologías sociológicas y sus implicaciones para la sociología en el nuevo milenio" (Davis, 2003, p. 5).

⁵¹ Bertaux animó la creación de una red internacional que organiza encuentros y publica un boletín y la revista bilingüe "Life stories / Récits de vie". Él mismo ha desarrollado "varias investigaciones empíricas sobre la panadería artesanal, sobre las migraciones de la provincia hacia París antes de la guerra, sobre la movilidad social y ahora sobre la generación del '68" (Bertaux, 1989).

sociales está obligado a considerarlos simultáneamente para llegar a un pensamiento de la praxis (Bertaux, 1980). Sobre la base de su propia producción, Bertaux fue desarrollando un enfoque que denomina “perspectiva etnosociológica” para el trabajo con relatos de vida. Desde esta perspectiva, el interés está centrado en captar relaciones y procesos estructurales que trasciendan lo particular hacia lo general, a través de la comparación de una serie de casos y la identificación de recurrencias⁵² (Bertaux, 2005).

Otro investigador europeo que también se destaca en este período no sólo por sus investigaciones empíricas sino por ser difusor de este método, es F. Ferrarotti. A partir de sus investigaciones, afirma que “una vida es una praxis que hace suyas las relaciones sociales (las estructuras sociales), las interioriza y las reexterioriza en estructuras psicológicas a través de su actividad de desestructuración y de reestructuración. Cada vida humana se revela en sus aspectos menos generalizables como una síntesis vertical de una historia social” (Ferrarotti, 1991, p. 8). Lo histórico y lo vivido, la historia social y la vida cotidiana, se despliegan en una dialéctica relacional y problemática (en tanto no transparente). En esta dirección, el aporte de las historias de vida como instrumento analítico e interpretativo (a través del doble círculo hermenéutico) puede, para este autor, obrar como mediación entre la historia individual y la historia social, suprimiendo la ruptura que divide el campo psicológico del campo social (De Gaulejac, 1999). Otros aspectos importantes de su plan de trabajo con historias de vida refieren a cuestiones epistemológicas y éticas respecto del proceso de interacción y de colaboración entre el investigador y el “objeto” de su investigación, a través de la aplicación del método biográfico. Esto “deja sin efecto la separación, el verdadero desnivel de poder”, asumido por ciertas perspectivas tradicionales en ciencias sociales, entre investigador e investigado (Ferrarotti, 1991, p. 123).

Entre la diversidad de trabajos sociológicos producidos en estas últimas décadas, otro trabajo renovador en el que también se aboga por el establecimiento de una relación social diferente entre investigador e investigado, es el que Bourdieu (1999) presenta en “La miseria del mundo”. Bajo su dirección, un equipo de sociólogos estudia las condiciones de producción de los procesos de exclusión en Francia. La obra recoge y presenta relatos de vida entrecruzados de habitantes de villas y barrios periféricos, de obreros, de empleados, de campesinos y artesanos, así como narraciones relativas a la escuela, la familia, etc. La presentación de estas narrativas diversas y a veces, incluso, contrapuestas, van dando cuenta de la diversidad en la cual se expresa la miseria social, la confrontación, el conflicto y la incomprensión mutua de los distintos puntos de vista de los actores. En esta obra Bourdieu enfatiza la reflexividad del investigador, la búsqueda de una comunicación “no violenta” que posibilite una profunda comprensión para la construcción de los relatos en el acto mismo de la realización de las entrevistas.

En antropología, mientras tanto, a partir de los 70’ también se evidencian aproximaciones renovadas en relación a las historias de vida. Según Langness y Franke (1981) algunos investigadores comienzan a señalar la necesidad de un cambio en la orientación de los estudios: más que enfocarse en cómo un individuo particular fue formado por una cultura, debería indagarse cómo el individuo forma y continúa la cultura. Se profundizan las perspectivas interpretativas, recurriendo a escuelas filosóficas como la hermenéutica y la fenomenología para tender a la comprensión de los sujetos en la dinámica de los procesos sociales y culturales. Por otro lado, a fines de los 70’ comenzará a enfatizarse la importancia de la “reflexividad” del investigador en la construcción de la historia de vida como acto de interpretación tanto del sujeto “investigado” como del investigador, cuya

⁵² Profundizaré en esta perspectiva etnosociológica en el Cap. 3.

propia vida contribuye al producto. Por ejemplo, Frank (1979) argumentó que la historia de vida debería ser considerada una doble autobiografía, en tanto resultado de un proceso en el que se mezclan la conciencia del investigador y la del sujeto, quizá hasta el punto en que no pueden diferenciarse. Abundan en los trabajos de la época, las críticas a los esfuerzos de neutralidad y objetividad del investigador. Algunas obras que resultan ilustrativas de los rasgos de este período son los trabajos de Myerhoff y de Watson y Watson Franke.

Myerhoff (1978) realiza una investigación etnográfica interpretativa y dialógica, con viejos judíos inmigrantes a comienzos del SXX de Europa del Este, hablantes de *idish*, concurrentes a un centro comunitario en California. La investigación implicó también un proceso de involucramiento emocional y de reflexión personal que fue explicitado y analizado.

Watson y Watson Franke (1985) proponen un plan interpretativo para la comprensión de la historia de vida en cuanto expresión subjetiva única y a la vez, articulada a través de un mundo culturalmente definido. Luego de un análisis crítico y detallado de diversos trabajos en ciencias sociales (y en particular, en antropología), de los logros y las insuficiencias, identifican como un problema que el investigador infiera o imponga constructos extraños a la historia de vida como fenómeno subjetivo. Identifican también la necesidad de elaborar marcos de comprensión propios para las historias de vida y abrevan para ello en tres tradiciones filosóficas: la hermenéutica, la fenomenología y el existencialismo. Sobre esta base elaboran once categorías para la interpretación: el contexto sociocultural; la vida del individuo en su contexto particular; el contexto inmediato de construcción de la historia de vida; los preconceptos del investigador; la relación dialéctica hermenéutica; el mundo de la vida y la actitud fenomenológica; la organización perceptual del mundo; la propia identidad; los conflictos y las dudas; las elecciones; la unidad y la conciencia fenomenológica. En varias de estas categorías está contenida la reflexividad, en sus dos sentidos; de esta manera, la historia de vida es entendida como un acto de interpretación del propio sujeto y del investigador, en una relación dialéctica, de allí la importancia de tomar en cuenta las “circunstancias de la recolección de datos” y de la propia actividad interpretativa. Los autores aplican esta perspectiva al análisis de la historia de vida de una india guajira (Blanca González). Algunas de estas orientaciones han sido utilizadas para el análisis en la construcción de la presente Tesis, tal como presentaré en el Capítulo 3.

El auge de los relatos de vida de las últimas décadas parece haber configurado un espacio diverso y heterogéneo. Al tiempo que se ha renovado el interés por el género biográfico en la literatura y en las disciplinas humanas en general (Valles, 2003), la utilización contemporánea de los métodos biográficos en las ciencias sociales incorpora (en mayor o menor medida, de manera más o menos explícita), los avances de la crítica literaria, la narratología, el análisis del discurso y, en general, los estudios del lenguaje y la comunicación. Un trabajo de Arfuch (2002) señala que el “retorno” al uso del método biográfico no repite la situación de origen; si bien a partir de los 70’ se reconoce una mayor legitimidad a los abordajes cualitativos y en particular al método biográfico, también existe una mayor conciencia de los límites en cuanto a la “literalidad” de la consideración de la palabra como fuente inmediata de la verdad acerca de una vida y/o de una identidad. Hay una tendencia a considerar el lenguaje no como material inerte donde yacen los “contenidos” buscados por el investigador sino como un acontecimiento dialógico que se pone en acto durante interlocución cara a cara que implica una entrevista y reclama la atención sobre el acontecimiento de la enunciación y la “materialidad misma del decir, a la expresión, las modulaciones, los lapsus, los silencios, las alteraciones de la voz” (p. 190). En este sentido es evidente la influencia del “giro lingüístico” y el consecuente debate epistemológico suscitado en el ámbito de la historia y de las ciencias sociales, en general. Por ejemplo, el historiador D. James (2004), en una investigación

histórica realizada con fuentes orales⁵³ reconoce la influencia de “la crítica literaria (que) ha contribuido a promover en los historiadores orales una sensibilidad creciente a las cualidades narrativas de los textos que estudian” (p. 128).

El énfasis en las cualidades narrativas en el abordaje de los materiales biográficos reaviva ciertas preocupaciones metodológicas referidas a su tratamiento y análisis para la construcción de conocimiento, así como para la presentación de sus resultados. Estas preocupaciones se enmarcan en las diferentes formas de análisis que atañen al trabajo sobre datos cualitativos en general, tensionadas entre el énfasis en la unidad de sentido de un todo o en la comparación entre partes o temas, entre el análisis del contenido o el de la forma del discurso. La perspectiva de Maxwell (1996) aporta a la sistematización de esta cuestión general, en términos de discriminar entre “estrategias de categorización” (a través de las cuales se clasifican los datos dentro de temas o categorías por comparación para el desarrollo de conceptos teóricos) y las “estrategias de contextualización” (a través de las cuales se intenta comprender la información buscando las relaciones que conectan los eventos dentro de un contexto como un todo coherente). La observación de las limitaciones de cada una de estas estrategias, llevan a Maxwell a destacar que ambas son necesarias para lograr un análisis acabado de los datos cualitativos.

Esta discriminación es retomada por Lieblich, Maschiach y Zilber (1998) para establecer tipos de análisis narrativos vigentes para las historias de vida según una primera dimensión, que diferencia entre la “perspectiva categorial” y la “perspectiva holística”; y agregan otra dimensión, que diferencia entre la “perspectiva centrada en el contenido” o la “perspectiva centrada en la forma”. Desde la perspectiva categorial, la historia de vida es cortada en partes, temas o categorías y dichas categorías se recogen y analizan en relación con los relatos de otros narradores. En la perspectiva holística, la historia de vida es tomada como un todo y las partes son interpretadas en el contexto de otras partes de dicha narrativa. Por otra parte, la perspectiva centrada en el contenido se concentra en el análisis del contenido explícito e implícito narrado en el relato de vida. En la perspectiva centrada en la forma, se atiende a la estructura de la trama narrativa, al uso de metáforas, a la secuencia en que se narran los eventos, etc. Si bien estos son los polos de cada dimensión, estos autores reconocen la posibilidad de su intersección, según los propósitos e interrogantes de cada investigación. Sobre esta base, identifican e ilustran con diversas investigaciones, cuatro “modos de análisis narrativo”: modo holístico – de contenido; modo holístico – de forma; modo categorial – de contenido; modo categorial – de forma.

Por su parte, A. Bolívar Botía (2002) ubica a la investigación biográfica y narrativa dentro del “giro hermenéutico” en ciencias sociales. Retoma de J. Bruner, su distinción acerca de los dos modos complementarios de conocimiento: el paradigmático (argumentativo, proposicional, reglado, categorial) y el narrativo (sintagmático, particular y temporal, construido de modo biográfico narrativo). Siguiendo a Bruner y a Polkinghorne distingue entonces dos tipos “legítimos” de investigación narrativa: el análisis paradigmático de datos narrativos (ejemplificado por la “teoría fundamentada” de Glasser y Strauss) y el análisis narrativo propiamente dicho. Señala que “el investigador debe penetrar en el complejo conjunto de símbolos que la gente usa para conferir significado a su mundo y vida, logrando una descripción lo suficientemente rica donde obtengan sentido. (...) Ni las posturas *ilustrativas* (extractos de entrevista, citados para ilustrar lo que se dice, en una “apropiación selectiva”), ni en el caso extremo, el *textualismo* radical (otorgar un gran

⁵³ Esta investigación no será presentada en mayor detalle ya que se ubica en la tradición de la historia oral, en la que no he profundizado por no ser directamente atinente al enfoque utilizado en esta Tesis. Sin embargo, no deja de tener cierto interés por sus aspectos metodológicos y sustantivos. Se trata del testimonio de Doña María Roldán, activista sindical de la industria de la carne y peronista, cuya vida se contextualiza en la historia de Berisso (La Plata) y del país.

lugar a la palabra de los entrevistados, restituyendo las palabras como si lo dijeran todo), resultan hoy sostenibles. (...) Entonces, hay que practicar en la investigación narrativa una especie de *visión binocular*, una "doble descripción". Por una parte, se necesita un retrato de la realidad interna del informante; por otra, se tiene que inscribir en un contexto externo que aporte significado y sentido a la realidad vivida por el informante. Hay que situar las experiencias narradas en el discurso dentro de un conjunto de regularidades y pautas explicables socio-históricamente, pensando que el relato de vida responde a una realidad socialmente construida, sin embargo, no se puede desdeñar que es completamente única y singular" (p. 18-19). Retomaré las cuestiones metodológicas planteadas por los autores presentados más arriba respecto del análisis de los materiales biográficos en el Capítulo 3, en relación con la construcción de esta Tesis.

La selección de trabajos presentados hasta aquí en este estado del arte, no pretende ser exhaustiva sino representativa de algunos rasgos generales de estas últimas décadas en relación al uso de las historias de vida en las ciencias sociales en general. El "redescubrimiento" o el crecimiento del interés en las ciencias sociales por el método biográfico a partir de los 70', presenta ciertas características diferenciadas. En síntesis, destaco ciertas tendencias de interés para esta Tesis:

- el reconocimiento de la complejidad del abordaje de las historias individuales, como un objeto con múltiples facetas y dimensiones que permite acceder a la interacción individuo-sociedad, a la articulación entre lo social y lo individual y por tanto, requiere la concurrencia de diversos campos teóricos para su abordaje (Ferrarotti, 1991; de Gaulejac, 1999; Chevalier, 1989);
- el desdibujamiento de las fronteras de cada disciplina en el tratamiento del material biográfico, hacia abordajes interdisciplinarios y transdisciplinarios (Pineau, 1980 citado en Dominicé, 1990; Márquez y Sharim, 1999);
- el reconocimiento de la complejidad metodológica que trasciende la aplicación de una técnica hacia un "enfoque biográfico" (Ferrarotti, 1991; Bertaux, 1980) y la admisión del pluralismo y la convergencia metodológica⁵⁴;
- la mayor conciencia de la producción de materiales biográficos a pedido del investigador como instancia de interlocución, de elaboración conjunta y de transformación mutua (Atkinson, 1998; Pineau, 1989; Arfuch, 2002) y de la importancia de la reflexividad (Myerhoff, 1992; Watson y Watson Franke, 1985; Frank, 1979; Davis, 2003; Bolívar Botía, 2002);
- la mayor sensibilidad hacia la cualidad narrativa de los materiales biográficos (Robin, 1996; Arfuch, 2002; James, 2004; Massi, 2000)
- la existencia de debates abiertos a nivel epistemológico; por ejemplo, entre "realistas" y "constructivistas" (Davis, 2003). Así como a nivel del tratamiento y análisis del material biográfico; por ejemplo, "modos holísticos" o "modos categoriales", el "contenido" o la "forma" (Lieblich, Maschiach y Zilber, 1998), estrategias de categorización o estrategias de contextualización (Maxwell, 1996); entre análisis paradigmático o categorial y análisis narrativo (Bolívar Botía, 2002); y la posibilidad de su combinación.

⁵⁴ Si bien en este ítem he hecho énfasis en la presentación de trabajos realizados desde un abordaje cualitativo de las historias de vida, a partir de los 70' (cuando se ubican los trabajos cuantitativos ya citados en Balán, 1975) también se identifica un interés renovado por el uso de material biográfico desde abordajes cuantitativos, por ejemplo, entre los demógrafos, en estudios realizados tanto en Europa como en América Latina, África y Asia. Barbary y Dureau señalan por ejemplo el enfoque probabilístico utilizado para el análisis de biografías recolectadas a partir de muestras representativas de población, desarrollado inicialmente por D.B. Cox y experimentadas con éxito por D. Courgeau y E. Lelièvre en Francia y por C.E. Flórez en Colombia (citados en Barbary y Dureau, 1998).

- la reciente utilización como una herramienta de diagnóstico en experiencias de intervención social y de formulación de políticas así como para la formación (Bertaux, 1989; Pineau, 1989; Márquez y Sharim, 1999).

La producción científica a través de la perspectiva o método biográfico en América Latina está incluida en este marco general de tendencias de las últimas décadas, sistematizadas más arriba. Aquí también se ha incrementado el número de investigaciones que utilizan las historias de vida. Sin embargo, todavía en 1990 se identifica la ausencia de instancias de intercambio de experiencias y de reflexión crítica sobre la producción latinoamericana, lo cual repercute en carencias respecto de un balance propio y de un ejercicio comparativo con otros continentes (Zamudio, 1998). Un hito importante en este sentido, fue el seminario⁵⁵ sobre “El uso de las historias de vida en las ciencias sociales: teorías, metodologías y prácticas” realizado en Colombia en 1992, como un primer espacio de intercambio y producción de material bibliográfico. Las cuatro áreas del seminario ilustran la diversidad temática de las investigaciones realizadas: historia oral e historia social; movilidad social, trayectorias laborales y transformaciones socioestructurales; identidad de género, espacio privado y espacio público; identidad cultural, valores y representaciones sociales. Asimismo se evidenció la variedad de problemáticas y poblaciones abordadas. En uno de los trabajos se señaló que en América Latina es frecuente la utilización del método biográfico en estudios sobre la pobreza y la exclusión social, y más concretamente en los estudios sobre la mujer (Montero Casassus, 1998).

Respecto de Argentina, seleccionaré para su presentación con mayor detalle, algunos trabajos representativos de este último período que a su vez se relacionan con algún aspecto sustantivo de la Tesis aquí presentada. Estas investigaciones fueron identificadas en el proceso de “ida y vuelta” de la construcción de categorías de análisis. Servirán además para ilustrar la diversidad de procedimientos técnicos actualmente utilizados para el relevamiento y el análisis del material biográfico.

En primer lugar, señalaré los estudios coordinados por Forni, Benencia y Neiman (1991) en áreas rurales de Santiago del Estero. Este trabajo no se centró en una metodología biográfica, pero permite ilustrar la utilización de historias de vida como parte de la triangulación metodológica, así como, presentar algunos conceptos que sirvieron de inspiración a ciertas categorías de análisis de esta Tesis. El objetivo de esa investigación fue vincular situaciones y procesos económicos con comportamientos demográficos (reproductivos y migratorios), considerando el papel de los hogares como unidades mediadoras en contextos rurales. Interesaba comprender las lógicas o estrategias implícitas que orientan las conductas de los hogares rurales. La estrategia metodológica abarcó procedimientos cuantitativos (re-análisis de datos censales, encuesta) y cualitativos (estudios de caso y entrevistas, que incluyeron la realización de algunas historias de vida).

El desarrollo de la investigación fue permitiendo la elaboración de teoría en torno a las nociones de estrategias de vida y de reproducción y estrategias de supervivencia⁵⁶. Las estrategias de supervivencia forman parte de las estrategias de vida y reproducción, en tanto marco de referencia más amplio respecto de la continuidad y reproducción de los

⁵⁵ Organizado por el Centro de Investigaciones sobre Dinámica Social – DICS – de la Universidad Externado de Colombia, realizado en Villa Leyva, Colombia entre el 17 y el 20 de marzo de 1992. Se presentaron ponencias de investigadores de universidades y ONGs procedentes de Brasil, Colombia, Chile, Ecuador, México, Venezuela, Uruguay, República Dominicana y además de Francia y Alemania. Publicado en Lulle, Vargas y Zamudio, 1998.

⁵⁶ La concepción de estrategia siguió los planteos de Bourdieu y Passeron, Lofgreen, entre otros; respecto de las estrategias de supervivencia se sigue específicamente la tradición latinoamericana (trabajos tales como los de Arguello; Duke y Pastrana) (citados en Forni, Benencia y Neiman, 1991).

grupos⁵⁷. La organización de esfuerzos, uso del tiempo y nivel de consumo para la sobrevivencia familiar requiere del establecimiento de ciertos acuerdos entre los miembros. Estos acuerdos tienen una naturaleza social y cultural. Entre las conclusiones, los autores señalan haber encontrado evidencias para sostener que en las familias rurales el tamaño y la composición de los hogares responden a estrategias orientadas a un cierto ideal de equilibrio entre ritmos de trabajo y descanso; y no a una mera utilización de mano de obra con un criterio de maximización económica. Los actores sociales, constituidos en hogares, toman decisiones en términos de sus necesidades, su inserción laboral y su acceso a recursos. Estas decisiones a nivel de los hogares emergen en permanente diálogo con los modelos culturales.

Retomando ahora investigaciones que se han basado en el método biográfico, reseñaré dos trabajos relacionados que han indagado en las trayectorias vitales, identificando sus transiciones y cambios (entre ellos, los “momentos de inflexión”), desde una perspectiva interpretativa. Ambos estudios se enmarcan en el programa de investigación “Las clases sociales del Área Metropolitana de Buenos Aires”, dirigido por Ruth Sautu.

En el marco de este programa, Betina Freidin ha desarrollado una investigación sobre las “Trayectorias vitales de mujeres migrantes residentes en Maciel” (sur del conurbano bonaerense). Como parte de esta investigación, se realizó una aproximación microsocial a los procesos migratorios, con una orientación cualitativa, buscando reconstruir retrospectivamente las experiencias migratorias de estas mujeres de la manera más cercana a cómo fueron vividas por sus protagonistas (Freidin, 1999). Para ello se relevaron relatos biográficos en entrevistas semiestructuradas en dos encuentros con cada entrevistada. El trabajo busca identificar las “marcas” de los momentos de inflexión en tanto aparecen conectadas en los relatos de las mujeres con sus trayectorias migratorias. Las conclusiones generales destacan que este estudio microsocial permitió reconstruir las trayectorias en la trama de los contextos inmediatos de interacción, a nivel mesoestructural. Se pudo recuperar la dimensión material de la vida en común que bajo determinadas circunstancias de privación conduce al desplazamiento hacia centros urbanos para mejorar las condiciones de vida. La noción de estrategias de supervivencia familiares es útil para reconstruir los desplazamientos de las mujeres que llegaron con su familia en su niñez, de algunas que lo hicieron solas y de otras que lo hicieron con sus familias de procreación, pero no siempre da cuenta de ciertos itinerarios, momentos y formas específicas de migración. La reconstrucción de las trayectorias vitales muestra cómo determinados pasajes o transiciones de la vida personal (dejar la escuela, formar una familia) son marcados por temporalidades familiares y configuraciones estructurales (sociales y culturales). Ciertas circunstancias familiares (muertes, disolución del grupo) actúan en algunas biografías como turning points y epiphanies, en tanto momentos interaccionales críticos reconocidos subjetivamente de manera retrospectiva que, en algunos casos, se vinculan con las trayectorias migratorias (Freidin, 1999).

Ruth Sautu (1999b) toma otros aspectos para el análisis de los relatos de vida de las mujeres migrantes a Buenos Aires recogidos por Freidin. Su objetivo fue reconstruir las etapas iniciales del aprendizaje del trabajo doméstico y la posición de estas mujeres en el hogar, interrogándose acerca de si estaban afectadas por su condición femenina. Sistematizó el material previamente seleccionado en torno a dos núcleos temáticos: primero, las circunstancias en que tuvieron lugar las experiencias laborales tempranas y los nexos entre sucesos en el hogar y posición de las niñas; y segundo, las expresiones que denotaban modos de autopercebirse y presentarse. Se analizó cómo ocurrió la separación

⁵⁷ Seleccionaré sólo algunos puntos de interés para esta Tesis derivados del trabajo “Las estrategias rurales de reproducción con alta fecundidad: familia troncal y trabajo y migración por relevos”, presentados fundamentalmente en el Cap. 4 del libro de Forni, Benencia y Neiman (1991).

sus familias de origen y las experiencias emocionales vinculadas a las relaciones familiares, teniendo en cuenta que en los relatos de vida sólo se accede a las interpretaciones y recuerdos de las mujeres-protagonistas y no a los testimonios directos de parte de los familiares o convivientes (es decir, ellas son el eje del análisis y no su hogar). En las conclusiones se destaca el inicio en tareas domésticas a edad temprana como un punto de inflexión en la vida de estas mujeres, que marca la transición entre su infancia y el comienzo de su entrenamiento como servicio doméstico. Este momento presenta dos características: es una decisión ajena a la voluntad de las niñas y tiene lugar en circunstancias de inestabilidad familiar. Los recuerdos de esta etapa destacan sentimientos de separación y pérdida así como de falta de autonomía. Las interpretaciones subjetivas de las causas del alejamiento del hogar de origen refieren a aspectos inmediatos y personales y no a factores sociales estructurales.

Los trabajos de Freidin y Sautu reseñados más arriba, fueron considerados desde los primeros momentos de esta investigación de Tesis por su referencia a los momentos de transición y cambio en los cursos de vida; sin embargo, posteriormente he vuelto a ellos, a partir de la identificación de algunas categorías emergentes en uno de los casos analizados para esta Tesis, fundamentalmente referidas a la migración.

Otras investigaciones realizadas en nuestro país que incluyen historias de vida, aportan a la caracterización de ciertos aspectos psicosociales de grupos poblacionales que viven en condiciones de pobreza, respecto de su vida cotidiana y de su identidad e imagen de sí.

El estudio realizado por miembros del Se.A.P (Servicio de Acción Popular) coordinados por A. Parisí⁵⁸ tuvo un carácter exploratorio y descriptivo para aproximarse a la cuestión de la "identidad ciruja" como parte de la problemática de los "nuevos sujetos sociales". Se incorporó la consideración de aspectos derivados de una perspectiva psicosocial acerca de la vida cotidiana familiar⁵⁹. Se trató de un estudio empírico de caso realizado con cirujas de Villa Urquiza (Córdoba). En la primera etapa de trabajo, cualitativa, se trabajó a través de la metodología de historias de vida. Sobre esta base se diseñó un instrumento para recoger información cuantitativa. Luego se confrontaron los resultados obtenidos de ambas etapas de trabajo. Entre los resultados obtenidos interesa en particular las características distintivas halladas respecto de la mujer, como figura estable, que centraliza y organiza las relaciones y las actividades del espacio doméstico. Por otro lado, se señala que las experiencias de socialización secundaria (tales como las tenidas en relación a la educación, el trabajo o la participación) han sido inexistentes o expulsoras y esta historia ha dejado huellas en los modos de relación con los que el ciruja se maneja en la sociedad. La vivencia cotidiana de la expulsión, el peso del "fracaso" escolar, la no claridad o la inexistencia de una explicación a esa situación son constantes desde la primera edad y marcan el peso que el otro tiene en la mirada sobre el sí mismo. La causa del fracaso está asumida y puesta en la incapacidad individual, con la consiguiente culpa y autodesvalorización. La educación como posibilidad de un cambio cualitativo en la vida se proyecta fundamentalmente a través de los hijos (Parisí, 1996).

Otro trabajo que ha servido de antecedente es la investigación que realiza Josefina Racedo acerca de la vida cotidiana en la estructura familiar de los pobladores de comunidades del noroeste de Argentina y acerca de la relación de esta estructura con las relaciones productivas. El trabajo se inscribe en el abordaje teórico del materialismo histórico y de la psicología social planteada por E. Pichon-Rivière y desarrollada posteriormente por Ana P.

⁵⁸ El equipo estuvo constituido por M.P. Acevedo, J. Braccacini y O. Cipolloni, coordinados por A. Parisí. El Se.A.P. es una institución no gubernamental abocada a tareas de educación popular con organizaciones villeras de Córdoba, participante de redes tales como CEAAL (Centro de Educación de Adultos de América Latina) y CONFLUENCIA.

⁵⁹ En particular, provenientes de la psicología social impulsada en nuestro país por Pichon-Rivière.

de Quiroga. Racedo (2000) reúne su producción en una obra que presenta distintas elaboraciones sobre la vida cotidiana de estas poblaciones (realizadas entre 1982-1987) ilustradas a través de las entrevistas sostenidas a lo largo de diez años (1978-1988) en torno a la historia de doña Guillerma Rosa Soria de Caro. Racedo enmarca el relato de doña Rosa y la vida cotidiana de las familias en la historia del Valle de Tafi (Tucumán), remontándose a los orígenes mismos de su población. Señala que las relaciones de producción atrasadas que se han constituido a lo largo de esta historia, en el marco de un país dependiente en el que las relaciones capitalistas coexisten con el latifundio de origen precapitalista, condicionan en gran medida la organización y el funcionamiento comunitario y familiar. La vida cotidiana familiar, con una fuerte persistencia de rasgos culturales, históricos y socioeconómicos aborígenes y coloniales, guarda relación con estas condiciones concretas de existencia. Desde el abordaje crítico de esa vida cotidiana y considerando la dialéctica entre grupo interno y grupo externo que en el funcionamiento familiar va constituyendo la identidad del sujeto e influyendo en la construcción de su historia individual, Racedo analiza una serie de aspectos. Entre ellos, el ejercicio de los roles y las relaciones en la familia (las mujeres, los varones, los niños, los compadres, etc.), los aprendizajes en el ámbito familiar y en las instituciones educativas, las dimensiones de tiempo y espacio, la vinculación de la organización familiar con el devenir histórico de las relaciones de producción que sustentan este orden social, el trabajo y la economía, la salud, la cultura oral. En otros trabajos Racedo presentó sus observaciones en torno a la migración de estos habitantes a los centros urbanos, sus consecuencias en el desarraigo y las posibilidades de adaptación activa o pasiva (Quiroga y Racedo, 2003). En relación con la construcción de la Tesis que aquí se presenta, recurrí a estos trabajos a posteriori de la elaboración de las categorías iniciales relativas a uno de los casos analizados, una mujer proveniente del noroeste argentino, para la contextualización de su vida cotidiana.

Otras dos investigaciones interesan como antecedentes de esta Tesis; se trata de investigaciones que, desde el campo de la lingüística, han abordado aspectos referidos a la identidad, reafirmando la importancia de reparar en la cualidad de la entrevista de historia de vida en tanto acontecimiento lingüístico; es decir, a estar atentos a ciertas cuestiones de la "forma" en la que se cuenta una vida y no solo de su "contenido".

En primer lugar, la investigación de Leonor Arfuch (realizada entre 1991-1993) acerca de la emigración de argentinos hacia Italia durante la segunda mitad de la década del ochenta⁶⁰. Se analiza la escena de la emigración como puesta en crisis de la identidad. Se entiende a la identidad no como una unidad o continuidad sino como una constante recreación según las variaciones de temporalidad, de identificaciones y pertenencias; sin embargo, el "pensamiento de la identidad" se moviliza y replantea, asumiendo un carácter crítico, frente a la migración. El corpus de análisis consistió en una treintena de entrevistas realizadas a familiares de los emigrantes a través de un cuestionario semidirectivo. La perspectiva teórico-metodológica articuló enfoques semiótico / narrativos, etnológicos, de análisis cultural y del discurso (Arfuch, 2002). A través del análisis del "principio" del relato y de aquel que se adjudica a la emigración, Arfuch considera que en el relato de vida (aún el solicitado en entrevistas en torno a un acontecimiento peculiar), "nada hay, en el umbral del discurso, ya performado, listo para una 'transmisión'. Nada, del orden de la realidad, impone un comienzo ni prefigura un rumbo, ni siquiera las preguntas del cuestionario. El *principio* de la historia es una elección narrativa, actual, que desencadenará, a su vez, un devenir" (p. 214). Otro aspecto de importancia es el análisis de

⁶⁰ Esta investigación dirigida por L. Arfuch "Memoria biográfica e identidad: la reciente emigración argentina a Italia" tuvo sede en el Instituto Germani de la Facultad de Ciencias Sociales y recibió subsidio de la Universidad de Buenos Aires. A su vez fue incluida en el Programa de Cooperación Científica entre los gobiernos argentino e italiano (1992).

la significación de los espacios, ya que, según Arfuch, la estructura articuladora común del corpus de estas entrevistas es la contraposición recurrente entre dos espacios en tanto universos simbólicos (Argentina e Italia), expresada a través de los signos deícticos “aquí” / “allí”, con tal condensación significativa que su uso deviene casi metafórico (“acá” como sinónimo de imposibilidad, frustración, con signo negativo e inverso de aquello que se busca y se ofrece “allá”). La recurrencia con que aparece una “deriva identitaria” (manifiesta en el devenir del discurso en la alternancia entre el “aquí” y el “allí”, entre el “yo”, el “ellos” y el “nosotros”) aporta a la conceptualización seguida por Arfuch acerca de la identidad (narrativa) como fluctuación e intervalo más que como fijación. Se analizan también las temporalidades disyuntas entre estos dos puntos simbólicos de localización. Los relatos confirman ciertas hipótesis sobre la identidad como proceso permanente de autocreación. Si bien no asumo plenamente la perspectiva conceptual y la propuesta de Arfuch, su lectura me ha orientado a reparar en ciertas marcas del discurso ligadas al “principio” del relato, a la carga de significado de los espacios geográficos y temporales en los que se han desarrollado las vidas de las entrevistadas (sobre todo en relación a sus experiencias migratorias), a los “personajes” destacados o velados.

Otra investigación que aborda la cuestión de la identidad en el discurso, fue desarrollada por P. Maíz (2000). Su objetivo fue aplicar el análisis crítico del discurso (desde autores como Van Dijk, Lavandera, Pardo) a relatos autobiográficos obtenidos de entrevistas televisivas, a personalidades cuya identidad es o fue amenazada⁶¹. Desde una aproximación metodológica cualitativa (basándose en la propuesta formulada por Glasser, Strauss y Corbin) se pretende atender más allá de lo que se dice, al cómo se lo dice. La tarea analítica consistió en interpretar en qué medida el sujeto se identifica con sus dichos y traducir los grados de proximidad o distancia al “otro 1”, el grupo empático, los pares y el “otro 2”, el grupo antagónico, opuesto. Los recursos lingüísticos tendientes a crear proximidad giran en torno de la selección pronominal, la implementación de estrategias argumentativas particulares, el énfasis entonacional, entre otros. Los recursos tendientes a crear distancia o descalificación incluyen la selección pronominal, el uso de emisiones en voz pasiva con elisión de agente, la selección de tópicos de connotación negativa. Este texto fue un aporte para la elaboración de categorías en esta investigación de Tesis, a través de la identificación de algunos de los recursos lingüísticos puestos en juego por las entrevistadas, para la identificación o diferenciación con los otros significativos.

3.2. La aproximación biográfica en educación

En el apartado anterior he reseñado ciertos hitos históricos del tratamiento de material biográfico en diversas disciplinas de las ciencias sociales y humanas. En este apartado la revisión se enfocará en el campo de la educación y de las llamadas “ciencias de la educación”. La aproximación biográfica (método o enfoque biográfico, historias de vida, relatos de vida, etc.) se ha incorporado en forma relativamente reciente. No constituye el abordaje metodológico predominante sino que es más bien marginal respecto de la investigación en educación en general. Sin embargo, en las últimas dos décadas su uso se ha multiplicado y diversificado.

Este desarrollo relativamente “tardío” puede dar cuenta de algunos de los rasgos de la utilización de materiales biográficos en el estudio del fenómeno educativo: por un lado, los trabajos

⁶¹ En el marco de la elaboración de su Tesis de Maestría en Lingüística “La construcción de la identidad y la alteridad en el discurso autobiográfico televisivo” (Dir. Dra. M. L. Pardo). Esc. Superior de Idiomas – Univ. Nacional del Comahue.

recogen y se enriquecen con las experiencias y conclusiones obtenidas en otras disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología, la literatura o la historia (ya de por sí una característica propia de la pluralidad de “las ciencias” de la educación) así como ciertas perspectivas epistemológicas y avances metodológicos y técnicos provenientes de las investigaciones previas en estos otros campos de conocimiento. Esto permite identificar también en los estudios realizados en el campo educativo, a las tendencias que caracterizan a este último período del devenir del método biográfico en las ciencias sociales en general, señaladas en el ítem anterior (3.1.), respecto de las cuales, sin embargo, se perfilan ciertas notas distintivas. Por otro lado, lo reciente de la producción propia por parte de los especialistas en educación, nos enfrenta a los desafíos de un campo en construcción. Como datos significativos, piénsese que la gran mayoría de estos investigadores son contemporáneos y aún continúan en desarrollo varios de los programas de investigación a largo plazo que iniciaron los primeros “pioneros” (Jossò, 1999).

En efecto, hasta hace tres décadas, sólo se encuentran algunos trabajos aislados que, desde otras disciplinas científicas, abordaron aspectos relativos a lo educativo a través del tratamiento de materiales biográficos. Será recién en el último cuarto del siglo XX cuando comiencen a aparecer algunos trabajos pioneros respecto de la utilización de materiales biográficos en el campo de las ciencias de la educación. La introducción de la aproximación biográfica para la producción de conocimiento en relación con el universo educativo comienza a delinearse como un aporte novedoso y distintivo respecto de las ciencias sociales en general. Los investigadores y educadores en general comienzan reparar en el efecto de formación, autoformación y transformación implicado en la producción de los relatos de vida, en un metaprocés o movimiento sobre sí mismo que a su vez puede ser objeto de estudio⁶².

Durante las últimas dos décadas, se multiplican los trabajos que utilizan la perspectiva biográfica en investigación y en diversas prácticas de intervención social y educativa. Se focalizan diversos objetos de estudio: no sólo aspectos de la vida de los diversos sujetos involucrados, ya sean los educadores, los estudiantes, los supervisores o los evaluadores, sino también las diferentes dimensiones y procesos implicados, tales como el currículum, la enseñanza y el aprendizaje, las motivaciones, la formación inicial y permanente de docentes de la red escolar, la orientación vocacional, autoridad y liderazgo docente, cuestiones de género y educación; también trabajos referidos a la historia de la educación.

La elaboración de este Estado del Arte permite identificar algunos elementos que indican la construcción de este campo de conocimiento: durante la década de los ochenta, en torno a la aplicación del método biográfico en el campo de la educación, comienzan los contactos entre algunos investigadores a través de redes informales de intercambio y de reuniones específicas (simposios y coloquios). A su vez, como parte de la producción de estos encuentros, se publican los trabajos allí presentados.

Así por ejemplo, una de las conferencias del St. Hilda's College en Oxford, Inglaterra, que convoca a investigadores americanos y europeos, aborda específicamente el tema de las vidas de los maestros; posteriormente, en 1985, S. Ball e I. Goodson editan *Teachers' Lives and Careers*, un libro producto de dicha conferencia (citado en Goodson, 2003).

Por otra parte, se articula la *Red Internacional de Investigación-Formación en Educación Permanente (RIFREP)*; a su vez, esta red organiza dos simposios, realizados en Montreal (1983) y en Ginebra (1985) (Pineau, 1989). En 1984 Guy Jobert coordina la publicación en París de un número especial de la revista *Educación Permanente* dedicada a este enfoque (n°

⁶² La función educativa o formativa de las historias de vida y autobiografías ya se expresaba, como señala Guy de Villers (1990), en la transmisión oral de saber tradicional en clanes y tribus, a través del relato de las vidas de los antecesores o ancianos que por uno u otro motivo se presentaban como modelos a seguir para las nuevas generaciones.

72-73: *Histoires de vie*), en la cual, a través de dieciséis artículos, se abordan cuestiones epistemológicas y metodológicas. En 1986, sobre la base de estos antecedentes y en relación con la creación del Comité de Investigación “Biografía y Sociedad” (de la Asociación Internacional de Sociología ISA) tiene lugar una reunión especial en Francia: el llamado *Coloquio de Tours sobre Historias de vida en formación*. Dado que este evento será referido por los especialistas como un hito de relevancia particular, amerita unos párrafos específicos:

El *Coloquio de Tours* fue organizado por tres equipos de investigación – formación del Laboratorio de Ciencias de la Educación y el Servicio de Formación Continua de la Universidad Francois-Rabelais de Tours. Centrado en los usos de la práctica de las historias de vida en la formación permanente, su particularidad innovadora residió en habilitar el encuentro de “practicantes” que, desde diversas procedencias profesionales y geográficas y distintos objetivos (entre los que se incluye a la investigación) utilizan herramientas biográficas con una intencionalidad de formación y transformación de las vidas de los jóvenes y adultos (Pineau, 1989).

Por su parte, en la apertura de ese evento, realizada por Bertaux (1989), éste considera que la asistencia de la gran cantidad de estos “practicantes” evidencia un movimiento colectivo “resultado de un desplazamiento de la Historia de Vida, desde un campo teórico – aquel de las ciencias sociales – hacia un campo práctico, aquel de la educación permanente. Es al mismo tiempo un desplazamiento prometedor para la educación permanente y un retorno hacia el conocimiento de los procesos sociales” (p. 17). Bertaux expresa sus esperanzas de que a través de estas experiencias se desprenda un método que a la vez sirva para la formación y para el análisis de los obstáculos sociales que intervienen en ella. Como ejemplo señala el posible desbloqueo que puede significar en el adulto la reactivación de proyectos abandonados en su adolescencia, a través del trabajo sobre sus historias de vida. Esos proyectos no concretados son, para Bertaux (según constataciones de sus propios trabajos), parte de la subjetividad del sujeto que es a su vez una realidad objetiva; y esto se verifica cuando, por un mecanismo de frustración / proyección, estas personas empujan a sus hijos a transformarse en lo que ellas mismas hubiesen querido ser.

En este coloquio se discuten tanto las potencialidades del uso de las historias de vida como sus problemas, a través de la presentación en talleres de una enorme variedad de prácticas que luego fueron sistematizadas en las Actas correspondientes (publicación coordinada por G. Pineau y G. Jobert, 1989). Esta sistematización da cuenta de una cincuenta de aplicaciones específicas de los relatos de vida realizadas con jóvenes, adultos, ancianos, asalariados, desocupados, marginados, formadores, docentes, obreros, ejecutivos, militares... La extensa grilla de ordenación propuesta por Pineau (como guía para la lectura de las experiencias) ofrece a su vez cierto “mapa a gran escala” respecto de la utilización del material biográfico en educación, a mediados de la década de los ochenta (por lo menos en los países de habla francófona allí representados):

- En cuanto al “qué” se enfoca en los trabajos presentados: los procesos de formación; los elementos de la vida psíquica; la vida profesional; los períodos de vida; la interacción individuo / sociedad; las vidas colectivas (familias, barrios, grupos).
- En cuanto al “por qué”, las prácticas se clasifican según tres grandes finalidades:
 - Finalidades principalmente prácticas: Objetivos de acción que atañen a la formación; Objetivos de acción que atañen a la vida profesional; Objetivos de acción que atañen a las interacciones individuo / sociedad;
 - Finalidades principalmente teóricas como un instrumento de investigación más o menos formalizado, más o menos sistemático, para comprender ya sea a elementos de formación o de vida profesional, ya sea a interacciones individuo / sociedad, pero también a elementos del psiquismo.

- Finalidades de autonomización - emancipación de diferentes determinismos: desde la apropiación de la propia historia o del lenguaje, hasta la concientización, desarrollo de proyectos autónomos de emancipación, reconocimiento personal, etc.

Este panorama, heterogéneo tanto en cuanto a los sujetos involucrados, los elementos enfocados, las finalidades perseguidas así como los procedimientos técnicos y tratamientos de análisis, es justamente caracterizado por Pineau como una “emergencia multiforme y multitópica de prácticas”. La diversidad remite, sin embargo, a un aspecto en común, que evidencia, para este autor, “la emergencia de nuevo(s) enfoque(s) educativo(s)”: el uso de las historias de vida como enfoque formador (Pineau, 1989, p.41).

Durante la década de los noventa hasta la actualidad, se multiplicarán los encuentros y publicaciones y se afianzarán las redes de intercambio iniciadas en la década anterior. Así sucede con la formalización del grupo de investigadores que se identifican en la “sociología clínica” (con una rama de trabajo sobre trayectorias educativas) en el seno de la ISA (Rheume, 1999) y de las redes de intercambio que convocan a especialistas en educación de adultos de habla francófona o anglófona (entre otras, la ASIHVIF y la ESREA), tal como ampliaré más adelante. Los intercambios a su vez movilizan y confluyen en la realización de seminarios internacionales, reuniones regionales, conferencias, simposios y coloquios. Se destaca la actividad y el desarrollo de trabajos en la línea de la formación de adultos que continuará marcando un camino en la producción de conocimiento en educación. Esto se refleja en diversas publicaciones de libros y números especiales de revistas de educación, tales como *Pratiques de Formation N°31: “Les filiations théoriques des histoires de vie en formation* (de la Universidad de París VII), publicado en 1996. Posteriormente, en *Temps d’Educació N° 28: “Memòria, relat biogràfic i formació”* de los años 2003-2004 y en la Revista *Diálogos. Educación y formación de personas adultas N°38: “Historias de vida: otra perspectiva del aprendizaje de las personas adultas”*, publicado en 2004.

Estos hechos dan pauta de un conjunto de esfuerzos de construcción teórica y de reflexión epistemológica y metodológica (no exenta de debate) que desde un inicio relativamente reciente, aún continúan desplegándose. Actualmente la diversidad de prácticas incluye tanto aquellas orientadas a la producción de conocimiento científico, como aquellas en las que confluyen investigación y formación así como prácticas exclusivamente centradas en la formación y el desarrollo personal. Entre estas últimas puede citarse, por ejemplo, la utilización de las historias de vida en la formación de formadores, tal como expone Ferry (1997) acerca de su experiencia en un seminario para la formación de docentes en la Universidad de Nanterre. A efectos de avanzar en la presentación del Estado del Arte, a partir de aquí me enfocaré sólo en aquellos trabajos que incluyan el componente investigativo.

En esta dirección, el trabajo de revisión y análisis de la literatura técnica realizado para la construcción de esta Tesis permite esbozar la conformación de tres grandes tendencias o áreas de producción de conocimiento en cuanto a énfasis referidos a temas, opciones teóricas, finalidades y procedimientos metodológico-técnicos o, de manera general, referidos a qué, para qué y cómo investigar. Se trata de énfasis y no de líneas excluyentes, de tendencias o corrientes que indican áreas de concentración de trabajos y no de una clasificación taxativa; es decir, existen tanto investigaciones que se ubican en zonas de solapamiento entre tendencias como otras que no corresponden a ninguna. Sin embargo, en cada una de estas tres áreas, el abordaje biográfico parece haber adquirido cierta entidad y particularidad propia.

- a. las investigaciones acerca de los docentes y el énfasis en la investigación biográfico narrativa

- b. las investigaciones sobre trayectorias educativas y el énfasis en la aproximación biográfica clínica
- c. las investigaciones acerca de la educación de adultos y el énfasis en las historias de vida en formación y las biografías educativas

A continuación presentaré cada una de estas tres áreas: la tercera con mayor profundidad, dado que es la más cercana a la construcción del objeto de estudio aquí abordado.

a. Las investigaciones acerca de los docentes y el énfasis en la investigación biográfico narrativa

Existe una tradición de uso de historias de vida y biografías para el estudio de los maestros y profesores de la red escolar y de la docencia como carrera. Si bien se ha desarrollado “en los márgenes” de la comunidad de investigación social en educación, en los últimos años estos estudios se destacan con un cierto relieve. Se han abordado diversos aspectos: la experiencia subjetiva de la cotidianidad y del ejercicio profesional, los aprendizajes, las actitudes, motivaciones y disposiciones al cambio, la formación previa y la formación permanente, los ciclos de la carrera docente, entre otros.

Se trata sin embargo de un área de construcción de conocimientos relativamente reciente. A excepción de Japón, en otros países recién se encuentran algunos estudios fundacionales durante la década de 1970 (Goodson, 2003; Huberman, 2005). Las vidas de los docentes comenzarán a estudiarse con mayor énfasis a partir de la década de 1980. En ese país se ha desarrollado una línea de investigación importante, siendo Ivor Goodson uno de sus referentes⁶³. L. West señala que la influencia de C. Wright Mills y la Escuela de Chicago es identificable en esta perspectiva (West y otros, 2007).

Goodson ha señalado en sus trabajos su oposición a la sociología académica hegemónica de fines de la década de 1970 y 1980; frente a la suposición de que la teoría es solamente producto de los teóricos, defiende la idea de que la investigación narrativa brinda otra visión sobre el problema de explicar los fenómenos del aula y de la escuela (en Goodson y Walker, 2005). Se sugiere el relato como forma autorizada y no autoritaria de los informes de investigación, próximo al estilo periodístico y descriptivo. Se remarca el dilema ético, moral y político referido a los deberes y obligaciones de los investigadores frente a los investigados, entre ellos los maestros, respecto del uso de los datos personales y de la apropiación de los resultados de sus investigaciones con fines administrativos o políticos, entre otras cuestiones. Se insta por ello a ejercitar la reflexividad y a trabajar cuidadosamente para proteger el anonimato.

Goodson ha estudiado, a inicios de los noventa, acerca de la experiencia subjetiva de transformarse en maestro. Plantea que la historia y la experiencia de vida y de carrera de los maestros forman su visión acerca de la enseñanza y tienen un impacto en sus prácticas de enseñanza y en sus objetivos (Goodson, 1994, citado en West y otros, 2007). Si bien destaca como una de las mayores aspiraciones de los estudios de historia de vida actuales al trabajo con los “maestros como investigadores”, acercándose a los modos de “investigación acción”, señala que éste es un valioso punto de entrada pero que deben extender su foco. Propone trascender las perspectivas enfocadas en el conocimiento personal y en la práctica docente, para vincularlas a cuestiones teóricas y políticas más amplias (Goodson, 2003).

⁶³ I. Goodson es profesor de Educación y de Sociología en la University of Western Ontario y la F. Warner.

Otro referente es el psicólogo educacional Michael Huberman, quien ha realizado estudios sobre las vidas y las carreras de los docentes en Suiza. Su interés se fue focalizando en el curso de la vida profesional de los maestros y en cómo hacen para construir sus entornos instruccionales en los momentos de cambio o transición en sus carreras (Huberman y Miles, 1984, 1989; citados en Huberman, 2005). Huberman (2005) señala que, a diferencia de las investigaciones enfocadas en los ciclos vitales de las décadas de 1960 y 1970, la “narratología” de las últimas décadas se esfuerza por restaurar el lugar de la primera persona del singular en la construcción subjetiva o interpersonal de los hechos sociales, rescatando las voces de los maestros y con ello, los marcos interpretativos que usan para comprender sus prácticas. Para este autor, la mayor utilidad de la narrativa en la investigación de la docencia reside en que “contar la historia de la propia vida suele ser un vehículo para tomar distancia de esa experiencia y, así, convertirla en un objeto de *reflexión*”. Cuando se produce este descentramiento, “la entrevista interactiva sobre las autobiografías de los maestros es una excelente vía hacia el *cambio de actitud*; y desde allí, hacia una suerte de *emancipación*” (p. 188; cursiva en original). Esta emancipación puede referir tanto a lograr una visión más crítica de su lugar respecto de su profesión, como una reconstrucción novedosa de sus formas de actuar y de ser en el aula o aún más, un compromiso social para hacer frente a determinantes sociales o políticos de su vida laboral.

Entre 1982 y 1985, Huberman realizó un estudio a gran escala de los ciclos de vida profesional de profesores de nivel secundario en Ginebra y Vaud. A través de una serie de pasos complejos de relevamiento y análisis (cualitativo y estadístico) de las narrativas proporcionadas por 160 informantes a través de entrevistas biográficas, condensó el material en “unidades de sentido discriminadas” e identificó secuencias modales para cada subgrupo de personas que atraviesan por experiencias similares durante su carrera docente⁶⁴; estas “familias” de relatos de carrera han dado indicios de ser generalizables, a través de las réplicas realizadas en Canadá, España y Bélgica. El paso final y más reductivo consistió en la vinculación de los libretos de cada “familia” con la bibliografía conceptual y empírica sobre el ciclo vital de los profesionales, obteniéndose un “modelo económico” de temas sucesivos del ciclo profesional del maestro (Huberman, 2005).

Varios autores, entre ellos Huberman y Goodson, tal como he presentado más arriba, inscriben los estudios acerca de la vida y la carrera de los docentes dentro de la “investigación narrativa”, destacando la cualidad narrativa del trabajo sobre autobiografías, relatos e historias de vida. Algunos, como Hunter McEwan y Kieran Egan (2005), incluyen la multiplicación de investigaciones de este tipo, evidente en las últimas décadas, dentro de un “giro hacia la narrativa”, que ellos destacan y alientan como uno de los mayores cambios en la historia de la investigación educativa en tanto parece invertir el sesgo no narrativo y conductista que se había impuesto en educación.

Por su parte, Antonio Bolívar Botía⁶⁵ (2002) parte de ubicar a la investigación biográfica y narrativa dentro del “giro hermenéutico” en ciencias sociales y afirma que actualmente se ha constituido en un enfoque específico de investigación educacional (más que una metodología cualitativa añadida a las ya existentes)⁶⁶. Para este autor, la perspectiva narrativa altera la manera habitual de lo que se entiende como conocimiento en ciencias sociales y como modo de investigar, tornando a la investigación en algo más accesible y democrático. Señala que la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y

⁶⁴ En este punto Huberman destaca la pérdida de la dimensión temporal que se produce al ir identificando los temas comunes de las entrevistas; retomaré este punto en el capítulo metodológico (Cap. 3).

⁶⁵ A. Bolívar Botía es catedrático de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Granada, España.

⁶⁶ Debe mencionarse que este autor parece limitar la investigación biográfico-narrativa en educación sólo a los estudios realizados con maestros y profesores de la red escolar.

compleja de los procesos educativos, incluyendo el juicio del profesor en este proceso, con sus consideraciones técnicas y también morales, emotivas y políticas; por otro lado, señala (coincidiendo con McEwan y Egan) que se ha reivindicado como un modo propio de conocer de las mujeres, destacando el aporte de las historias de vida de las maestras y profesoras de un nuevo modo de comprender el oficio docente.

Retomando la identificación de las direcciones actuales en esta área o corriente de investigaciones que indaga acerca de las vidas personales y profesionales de los docentes, aporta Goodson (2003): “Las nuevas tradiciones que buscan ampliar el enfoque de trabajo con maestros, van de la historia de vida y los estudios biográficos (Goodson 1981, 1992, 1995b; Goodson y Walker 1991; Tierney 1998, 2000; Roberts, 2002), a la biografía colaborativa (Butt *et al.* 1992; Fine 1994), al conocimiento profesional y micro-político de los maestros (Russell y Munby 1992; Goodson y Cole 1993; Goodson y Hargreaves 1996), hasta una amplia gama de interesante e innovador trabajo feminista (Acker 1989, 1994; Smith 1990; Dehli 1994; Munro 1998)” (p. 738). Este autor destaca además el valor de los estudios que permiten incrementar la visibilidad de las perspectivas de los docentes y su incidencia en cambios y reformas educativas, así como la tradición de estudios que se han abocado a la socialización del maestro develando la relevancia de sus propias experiencias como alumnos y de la internalización de modelos de enseñanza.

En esta última línea de indagaciones, se podría incluir una investigación recientemente realizada en nuestro país por Andrea Alliaud⁶⁷ (como Tesis de Doctorado). El trabajo se dirigió a indagar en la biografía escolar (en tanto la historia vivida en la escuela) de quienes se desempeñan como docentes noveles, con la intencionalidad de producir conocimientos que permitan comprender su práctica profesional y favorecer los procesos de formación. Se estudió la experiencia escolar pasada a través del método biográfico-narrativo mediante la producción de autobiografías y se realizaron entrevistas ampliatorias posteriores. Siguiendo algunas de las orientaciones de Bolívar Botía, para la interpretación y la presentación de los resultados se alternó entre el análisis paradigmático y el análisis narrativo propiamente dicho. Los resultados reafirman la influencia formativa de la historia escolar en la práctica profesional de quienes enseñan, poniendo en evidencia que prevalecen procesos de “re-edición” de la experiencia escolar vivida, cuyas distintas versiones se asocian con los diferentes recorridos transitados por los maestros y con las colocaciones laborales a las que llegaron (Alliaud, 2005).

Otros estudios que en nuestro país han utilizado los relatos narrativos de la experiencia docente son, por ejemplo, los de Daniel Suárez (2009) y los de Graciela Morgade (2007), esta última, enfatizando la perspectiva de género⁶⁸.

b. Las investigaciones sobre trayectorias educativas y el énfasis en la aproximación biográfica clínica

Las raíces de este abordaje en el que confluyen la sociología, la psicología y la historia, pueden identificarse ya durante los setenta, en los trabajos de investigadores franceses como Lapassade, Lourau o posteriormente, Vincent de Gaulejac (West y otros, 2007). Es representativo de esta confluencia un nuevo campo de reflexión y trabajo: la “sociología

⁶⁷ A. Alliaud es profesora e investigadora en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA.

⁶⁸ Al momento de presentar esta Tesis, Suárez ha efectuado la defensa de su Tesis de Doctorado, basada en su estudio sobre los relatos de los docentes y el aporte de la investigación narrativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional (Suárez, 2009; Director de Tesis: G. Anderson). También recientemente G. Morgade trabajó como Tesis Doctoral la temática “Género, autoridad y poder en la dirección de las escuelas primarias”. Ambos son profesores e investigadores en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

clínica”, a cuya fundación aportan Houle, Enríquez, de Gaulejac, entre otros. Si bien se integran otros aportes disciplinarios, esta línea de investigación tiene (sobre todo en la producción de V. De Gaulejac) contornos teóricos claros, construyéndose una “perspectiva psico-sociológica” principalmente sobre la base de la sociología de Bourdieu, el psicoanálisis freudiano y la filosofía existencialista de Sartre. Se tiende a superar la ruptura entre el campo social y el psicológico a fin de construir un “objeto complejo”: “La sociología de las historias de vida no puede eludir una confrontación con el psicoanálisis (...) este último es ineludible para captar las determinaciones psíquicas inconscientes que estructuran los destinos humanos y los relatos que los hombres hacen de ellos” (de Gaulejac, 1999, p. 71).

Reseñando la historia de la sociología clínica, Rheume destaca algunos momentos clave: en 1982 cuando se conforma un grupo de sociólogos interesados en realizar investigaciones clínicas; y luego en 1990, en el Congreso de la ISA (Asociación Internacional de Sociología) realizado en Madrid, cuando el grupo se formaliza integrado ya por una treintena de investigadores provenientes de una decena de países (Rheume, 1999). Señala que el aspecto común que los une es el método “clínico”. De la metáfora “clínica” (cuyas imágenes aluden al acto médico y a la intervención psicoanalítica) se derivan los rasgos que caracterizan la investigación: se trata de una propuesta que profundiza en las situaciones singulares y concretas; que parte de situaciones de sufrimiento y de malestar social, como formas de interpelación de un sujeto social en crisis; que se da en la interacción entre los investigadores y la población. En esa interacción, la subjetividad y la implicación del investigador forman parte fundamental del análisis, así como la contrastación y validación de las hipótesis interpretativas con la población implicada (vg. V. de Gaulejac, 1999; Legrand 1999, Rheume, 1999). Esta propuesta de investigación clínica se concreta metodológicamente a través de los relatos de vida. Michel Legrand⁶⁹, otro de los referentes de esta corriente, define: “...llamamos 'Relato de Vida de Formación' a una práctica del relato de vida que, a diferencia de la investigación centrada en las necesidades del trabajo del investigador, prioriza ponerse al servicio de las personas que participan del relato, visualizando un efecto de cambio y transformación” (Legrand, 1993, p. 217; citado en Couez, 1999).

El dispositivo de trabajo se organiza en “seminarios” de implicación y de investigación sobre diferentes temas: “novela familiar y trayectoria social”, “historias de dinero”, “novela amorosa y trayectoria social”, “emociones e historias de vida”. Tal como describe Couez (1999) acerca de las experiencias que desarrollan en Bélgica en el contexto de “ARBRH” (Asociación por la Investigación Biográfica y la Reapropiación de su Historia), en algunos seminarios también se analiza la trayectoria profesional, o la carrera escolar, la trayectoria de estudios y de perspectivas profesionales. Se dirigen a explorar la hipótesis de que la historia individual está socialmente determinada y es producto de la interacción de factores psicológicos, sociales y culturales. Se trata de un trabajo cognitivo que apunta a la comprensión de procesos, al análisis de mecanismos y a la producción de hipótesis explicativas en las que se ponen en juego elementos teóricos que permiten trascender las experiencias individuales a medida que se identifica la resonancia de cada historia en las de los miembros del grupo. Para Couez, se trata de un proceso de interpretación de sí mismo, en el cual confluye la lectura psicológica con los datos sociológicos.

Se comparte con el área de investigación acerca de los docentes, presentada más arriba, una preocupación ética y técnica por el cuidado de la confidencialidad y la intimidad de la información tornándose, según Couez (1999), “una cuestión de vida o muerte del enfoque, su exigencia primera y última, su marco de referencia” (p. 161). También se comparte la

⁶⁹ M. Legrand es catedrático de la Universidad Católica de Lovaina, Bélgica

implicación de los participantes y de los investigadores, pero en desde el “socioanálisis” se hace hincapié en el análisis de los fenómenos de transferencia y de contratransferencia como parte de la reflexión interactiva (Legrand, 1999; Rheume, 1999). Se sostiene una visión crítica de la sociedad y se pretende una intervención, a través de la búsqueda de maneras innovadoras de incrementar prácticas de desarrollo personal (West y otros, 2007). Sobre este particular, en los últimos años se ha desatado un debate, aún abierto, entre quienes apoyan las semejanzas de este tipo de intervención respecto de la terapia o el psicoanálisis y quienes enfatizan las diferencias centradas en el trabajo narrativo biográfico (De Villers, 1999; Jossó, 1999).

Entre los trabajos realizados en esta línea de investigación, señalaré el de V. De Gaulejac⁷⁰, acerca de la “neurosis de clase” (1989; citado en De Gaulejac, 1999) y más recientemente, sus estudios acerca de la “vergüenza” (2008). De Gaulejac estudia las relaciones entre la pobreza y la vergüenza, a fin de comprender las repercusiones de las violencias humillantes sufridas por los grupos sociales dominados, en las sociedades desarrolladas; analiza casos de neurosis marcados por los sentimientos de vergüenza y culpabilidad, señalando su estrecha articulación con determinantes de origen social, familiar e intrapsíquico. Señala que el sentimiento de vergüenza tiene sus fuentes tanto en el psiquismo como en el vínculo social.

Este segundo conjunto de estudios a los que me he referido en este ítem tiene ciertos puntos de contacto con el área de investigación que expondré a continuación; por compartir de manera general, la intención de utilizar la reflexión biográfica en un sentido transformador del sujeto (en los aspectos cognitivos, emocionales), podrían ubicarse en una perspectiva amplia de educación permanente. El mismo Bertaux celebra, en ocasión del Coloquio de Tours, la existencia del grupo francés integrado, entre otros, por De Gaulejac, que ubica “en el marco de operaciones de formación permanente” (Bertaux, 1989). Aún así, en estos trabajos aparecen ciertos énfasis propios, que lleva a algunos especialistas a ubicarlos en una corriente o tendencia diferenciada (e.g. Niewiadomsky, 2004; Ollagnier en West y otros, 2007)⁷¹.

c. Las historias de vida en formación y la investigación acerca de la EDJA desde la perspectiva de la Educación Permanente

Varios autores señalan que los trabajos pioneros realizados en el campo de la educación de los adultos abren una corriente diferenciada respecto de la perspectiva antropológica y sociológica (Dominicé, 1990; Le Grand, 2000). Los autores destacan su orientación formativa como rasgo de especificidad. Dominicé (1990) por ejemplo, señala acerca de sus propios trabajos: “la dinámica de esta articulación entre formación e investigación hace de nuestra aproximación biográfica una *versión nueva* de los métodos de historia de vida en el campo de las ciencias humanas” (p. 71).

⁷⁰ El sociólogo Vincent de Gaulejac es Profesor de la Universidad Paris VII y Director del Inst. de Sociología Clínica.

⁷¹ En un agudo trabajo, Jean-Louis Le Grand (uno de los miembros fundadores de la red ASIHVIF, que presentaré en relación con la tercera línea de investigación) realiza una lectura comparativa de las definiciones de historias de vida, relato de vida, enfoque o método biográfico, a través de un análisis “definicional” (“*définotionnel*”), considerando las luchas de territorio simbólico, las competencias y alianzas, los mitos, tabúes y olvidos. Señala críticamente que autores de la llamada sociología clínica, como V. de Gaulejac o M. Legrand parecen rechazar la pluralidad teóricamente abierta propia de las “Ciencias de la Educación”, llegando a no tener en cuenta en sus trabajos a referentes teóricos previos, provenientes de la Educación Permanente (Le Grand, 2000). Estos breves señalamientos resultaron clarificadores de mis interrogaciones acerca de los puntos de contacto y semejanza entre ambas corrientes, en tanto no se encuentran “referencias cruzadas” de reconocimiento de la filiación teórica a través de las citas bibliográficas en trabajos.

Si bien las otras dos áreas que han alcanzado cierto relieve en el ámbito educativo también abordan temáticas de interés en relación con la formación de los adultos, es esta corriente la que se enfoca específica y explícitamente en el campo de la educación de adultos y sus procesos de aprendizaje, incluyéndolos en el continuo de la educación permanente. Es en esta corriente en la que se ubican los principales antecedentes para esta Tesis. Es por ello que en este apartado daré un panorama general del devenir del “estado del arte” o “estado de la construcción de conocimientos” a través de algunos hitos y aspectos clave generales y más adelante profundizaré en aquellas investigaciones que resultan antecedentes cercanos.

Desde fines de la década del setenta y principios de los ochenta, tres referentes impulsan los primeros trabajos: Gastón Pineau (desde Quebec, viviendo en Francia), Pierre Dominicé (Suiza) y Guy de Villers (Bélgica). Ollagnier sintetiza la relevancia de estos investigadores: “A través de su diálogo, respectivas trayectorias de vida y campos de interés ellos crearon y prestaron solidez a un cuerpo de pensamiento que se ha vuelto una referencia en materia de historia de vida en educación de adultos. Estimulados por varias corrientes en filosofía, psicología y sociología, ellos comparten una preocupación común por los aspectos democráticos de la educación de adultos continua” (Ollagnier, 2002; p. 274; citado en West y otros, 2007).

En una primera etapa, exploratoria, de la utilización de materiales biográficos en esta área, pueden identificarse los estudios que G. Pineau realizó en la FEP Facultad de Educación Permanente en Montreal⁷². Su trabajo reveló los procesos de autoformación de los adultos en las múltiples situaciones de su vida cotidiana, desde la perspectiva de educación permanente, subrayando aquellos involucrados en los momentos decisivos para su compromiso social y político. En 1983 publicó un libro innovador: *Produire sa vie*; en éste presenta el análisis de la historia de Marie-Michèle, a quien incorpora como co-autora al concebir al investigador y al actor como colaboradores, en una relación horizontal y no jerárquica (Pineau y Marie-Michèle, 1983; citado en Nuñez Cubero y otros, 2006). Enfatizó la autoformación y la autobiografía. Inaugurando un programa de trabajo (dadas las escasas experiencias realizadas hasta ese momento), planteó la necesidad de desarrollar la educación de adultos a partir del uso de las historias de vida como instrumento de investigación y de formación, en una perspectiva emancipatoria y crítica. Anticipó que este empleo de las historias de vida afectaría por igual al investigador, al educador y a los adultos en formación.

En este mismo período, Pierre Dominicé se acercaba a las historias de vida a través de su interés por la evaluación de las actividades de educación de adultos. Dominicé y su equipo de la Universidad de Ginebra⁷³ trataban de descubrir aquellos procesos de formación provocados por intervenciones educativas con adultos, que no eran accesibles a la observación (Dominicé, 1985). Se inclinaron entonces a identificar y comprender la formación a partir de lo que podían decir los propios sujetos acerca de su historia educativa, producto de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje formales o informales que habían vivido a lo largo de su vida. Esto refiere a una posición epistemológica, que expresa el propio Dominicé (1989): “La investigación en materia de educación, particularmente cuando se inscribe en el terreno de la educación de adultos, no puede prescindir del saber del interlocutor. No se trata aquí de un problema moral, sino epistemológico. El conocimiento de un problema ligado a una situación educativa o un contexto de formación existe de manera dispersa para todos los actores que están implicados. El experto no sabe nada extra sino que puede formalizar el saber de los otros o ayudarlos a explicitarlo. Es posible

⁷² Gaston Pineau es actualmente Director del Departamento de Ciencias de la Educación y de la Formación en la Universidad de Tours (Francia) e investigador asociado en la Universidad de Quebec de Montreal.

⁷³ Pierre Dominicé es Profesor del Departamento de Formación de Adultos en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de Ginebra, Suiza.

entonces afirmar que, para poder desarrollarse, la investigación debe ser participativa. (...) El conocimiento de la formación pertenece primero a aquellos que se forman” (p. 58). Dominicé recoge evidencias de que este procedimiento biográfico enfocado a la propia formación a su vez “dispara” procesos de formación; esto lo lleva a proponer la expresión de “biografía educativa” (Dominicé, 1985; 1989). Reconoce aún a comienzos de los 80’ el peso del modelo experimental y de la concepción metodológica dominante centrada en la objetividad de la prueba, frente al cual este abordaje biográfico resultaba un desafío.

En la década de los ochenta se multiplicaron los procedimientos de “historia de vida y formación” y se constituyeron los primeros espacios de encuentro y redes informales de intercambio, en las que confluye el interés de los investigadores con el de los educadores que trabajan con adultos. En este contexto se realiza en 1986 el *Coloquio de Tours*, reseñado más arriba; en las Actas correspondientes a este evento, Jobert (1989) anticipa el proyecto que comparte con Pineau: “abrirse libremente hacia direcciones múltiples a partir de un punto nodal, que es en este caso la doble referencia al enfoque biográfico y a la formación de adultos, entendida en un sentido amplio” (p. 10). Tal como recuerda M.C. Josso (1999), comenzaba a vislumbrarse un nuevo horizonte teórico en el campo de la educación de adultos, para un abordaje de la formación centrada sobre el sujeto aprendiz, utilizando una metodología de investigación – formación articulada a las historias de vida.

A la construcción de este “nuevo horizonte” también contribuyó Guy de Villers, particularmente desde la FOPA Facultad Abierta para Enseñantes y Formadores de Adultos de la Universidad Católica de Lovaina⁷⁴. Siguiendo la experiencia de Dominicé, empieza en 1983 a utilizar el método de la biografía educativa con el fin de permitir a los estudiantes adultos identificar los efectos de su formación en esa universidad. A través de este trabajo fortalece la hipótesis de que el relato de vida constituía en sí mismo, una actividad de formación particularmente pertinente para los adultos. Así como en las ciencias sociales ya se había señalado la función estructurante y emancipatoria del relato de vida respecto de la autoproducción del sujeto como actor de su historia, su uso en educación permitía enfatizar su función y valor educativo⁷⁵ (de Villers, 1990).

En la década de 1990 algunos hitos parecen marcar una nueva etapa en la construcción de conocimientos, ya no aquella primera fase que Dominicé calificara de “exploratoria”, sino una de franca constitución de esta corriente de estudios.

Por un lado, se avanza en las elaboraciones teóricas y en las definiciones de los aspectos metodológicos referidos al uso de las historias de vida (y afines: relatos de vida, métodos biográficos, enfoques auto/biográficos, etc.) en el campo de la educación de adultos. Pineau y Le Grand (1993) elaboran una definición general de historia de vida, poniendo énfasis en la construcción de sentido (citados en Le Grand, 2000). Dominicé (1990) presenta su obra *L’Histoire de vie comme processus de formation*, en la que desarrolla su perspectiva original y específica del método de investigación que denomina biografía educativa, como aquel centrado en aspectos de una vida referidos a la educación y a la formación y que a su vez puede provocar efectos educativos.

Por otro lado, otro de los hitos que marcan esta etapa es la formalización de las redes de intercambio y producción de conocimientos. En 1990 se crea una red internacional de investigadores y “prácticos” (fundamentalmente francófonos) en torno a las historias de

⁷⁴ Guy de Villers es Doctor en Filosofía y psicoanalista; se desempeña como profesor en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación de la citada Universidad y como director adjunto de la FOPA.

⁷⁵ Guy de Villers ha editado en 2002 en coautoría con Niewiadomski, un libro sobre los límites entre la historia de vida y la terapia, el cual, según Ollagnier, ha sido una fuente del mayor debate en la red francoparlante de historias de vida en educación de adultos; este debate tiene ecos similares en el Reino Unido (West y otros, 2007).

vida en formación. Los ya mencionados G. Pineau, G. Jobert, P. Dominicé, G. de Villers, acompañados por C. Josso, B. Courtois, G. Bonvalot, J.L. Le Grand entre otros, motorizan la convocatoria y en 1991 se logra el reconocimiento legal de la ASIHVIF Association Internationale des Histoires de Vie en Formation, con sede en París.

Su “Carta” constitucional declara: “El propósito de la Asociación es promover historia de vida como una aproximación social en el área de la educación continua. Los miembros apuntan a desarrollarlo a través de sus actividades en investigación, educación y entrenamiento, y a través de las publicaciones” (según West y otros, 2007). Esta asociación se ha desarrollado hasta la actualidad, organizando conferencias y reuniones regionales. La anima el objetivo de desarrollar prácticas de historia de vida y de relatos de vida en los campos de la formación, de la investigación y de la intervención. En esta triple función confluyen la construcción de conocimiento con la acción social; se pretende superar las barreras rígidas entre investigadores y practicantes y entre teoría y práctica. La visión que orienta, atraviesa y sostiene estas prácticas es la de la emancipación personal y social del sujeto, sin perder la dimensión colectiva. Los miembros de la asociación no se imponen un marco teórico conceptual único sino que los referentes teóricos son muy diversos, yendo desde la filosofía existencial hasta la sociología, el psicoanálisis, la psicología social francesa, la lingüística y las ciencias de la comunicación, las teorías de la formación y el aprendizaje, entre otras. Abogan por los abordajes de investigación cualitativos, pluridisciplinarios y colaborativos, aunque se encuentra una diversidad en cuanto a los procedimientos técnicos. Comparten además, criterios éticos claramente establecidos, referidos a la relación (y al contrato explícito) entre el investigador, formador e interventor y el narrador de su historia, respecto por ejemplo, de la confianza mutua, de la colaboración en todas las etapas, del resguardo de la confidencialidad, de la no instrumentalización de los procedimientos en pos de una “ingeniería de la formación” (ASIHVIF, 2002). Para Josso (1999), esta perspectiva se preocupa de que los autores de los relatos lleguen a una producción de conocimiento que tenga sentido para ellos, que se comprometan, ellos mismos, en un proyecto de conocimiento que los instituya como sujetos.

También en los tempranos años noventa se constituye otra red, de habla predominantemente anglosajona: la *Life History and Biography*, en el seno de la *European Society for Research on the Education of Adults* (ESREA), con sede en Canterbury, Inglaterra. Esta red liga a los investigadores europeos que emplean métodos autobiográficos en relación con la educación de adultos; animada por Linden West, entre otros, también promovió y promueve congresos y reuniones periódicas así como organizó algunos encuentros de manera conjunta con la ASIHVIF. Algunos autores, efectuando una comparación entre ambas redes, señalan que “mientras en ESREA existe un interés preponderante por el uso de las historias de vida como instrumento de investigación cualitativa, en ASIHVIF el interés se concentra en la aplicación de las historias de vida a la formación”, si bien “en los últimos años se percibe una relativa confluencia entre los dos grupos” (Núñez Cubero y otros, 2006; p. 23).

Desde los trabajos inaugurales, la mayoría de los estudios que se pueden ubicar dentro de esta corriente tienden a una democratización del trabajo de investigación, a través del establecimiento de una relación dialéctica, colaborativa o cooperativa en la producción de conocimiento, que en ocasiones se encuadra en la tradición de la investigación participativa. Algunos autores se han preocupado además por señalar las diferencias que tiene este trabajo de construcción de una biografía educativa respecto de una actividad terapéutica, reconociendo sus posibles efectos terapéuticos pero enfatizando más bien los efectos formadores que permitirían su inclusión, en tanto facilitador de procesos de

aprendizaje, como una intervención en educación de adultos desde una perspectiva de educación permanente (Dominicé, 1990; Pineau, 1994; Alheit, 1994).

Es común que estos trabajos se orienten hacia una perspectiva emancipadora y militante, asumiendo que este tipo de prácticas biográficas, en tanto posible espacio de comprensión crítica de la propia vida, de reconocimiento de los propios saberes, de identificación de inhibiciones y obstáculos, de concientización respecto de los determinantes socio-históricos de su propia historia, puede tener un sentido emancipador para el porvenir (Dominicé, 1990; De Villers, 1990; Pineau, 1994; Alheit, 1994a; ASIHVIF, 2002). Parafraseando la Presentación de la ASIHVIF se puede señalar que en esta orientación resuenan las grandes opciones de una educación permanente y popular defendida por los pioneros del aprendizaje y de la formación a lo largo de toda la vida.

Las “historias de vida en formación” se han desarrollado a lo largo de los años, asociadas a proyectos de conocimiento, formación, de intervención o acción. Josso (1999) analiza las producciones, identificando dos ejes de desarrollo que si bien se nutren mutuamente, son diferentes: por un lado, el uso de abordajes biográficos puestos al servicio de proyectos (proyectos de expresión, de formación, de reinserción, de transformación de prácticas, etc.) y por otro lado, proyectos de conocimiento en la búsqueda de una comprensión biográfica de la formación y de la autoformación, mediante procedimientos de investigación – formación. En este último eje, las publicaciones parecen articularse a dos tipos de objetivos: por un lado, el proyecto metodológico que se orientan a un refinamiento de las metodologías de investigación – formación vinculadas a la construcción de historias de vida; en esta línea se identifican cantidad de trabajos que muestran el cuidado metodológico con el que se busca legitimar el desafío epistemológico de este modo de producción de conocimiento en tanto saber científico. Por otro lado, el proyecto de delimitación teórica de un nuevo territorio de reflexión que abarca la formación, la autoformación y sus características; en esta línea, señala Josso, la producción es muy rica pero también muy individualizada, sin encontrarse aún formulaciones comunes que den cuenta de las articulaciones entre las conceptualizaciones singulares.

Los investigadores que contribuyeron a la constitución de esta corriente o línea de trabajo se enfocaron, de manera general, en aspectos y procesos de los jóvenes y adultos referidos a la formación, la autoformación, el aprendizaje experiencial. En los últimos años se inicia la producción de una “segunda generación” en la que se observa, según Josso (1999), una diversificación de los objetos de conocimiento que abre nuevas perspectivas respecto de la formación: la perspectiva intergeneracional, la del simbolismo personal, la de género, la institucional. Por otra parte, en la ASIHVIF se reúnen nuevos grupos en torno a las historias de vida colectivas y en torno a la “antropho-formación”.

Para completar el panorama, señalaré que en esta área de construcción de conocimientos se ubican otros diversos autores tales como Peter Alheit⁷⁶ (representativo de la producción alemana), A. Bron, (Profesora en universidades de Alemania y Suecia) quien ha indagado cuestiones relativas a la identidad y el aprendizaje biográfico en situaciones de cambio (Bron, 2002), D. Demetrio y L. Formenti (en Italia), Núñez Cubero, González Moteagudo y otros (2006) (quienes en España han comenzado a indagar en la aplicación de la autobiografía educativa en relación con las emociones y los sentimientos).

⁷⁶ P. Alheit, catedrático de Educación de Adultos en la Universidad de Bremen, Alemania, ha dirigido el Instituto para la Investigación Biográfica y de Medio de Vida Aplicada.

3.3. Investigaciones antecedentes referidas a la educación a lo largo de la vida; la consideración de aspectos biográficos

A continuación expondré con mayor detalle algunas investigaciones que resultan antecedentes cercanos, en cuanto han aportado ya sea a aspectos metodológicos como conceptuales de esta Tesis, en el ida y vuelta de la construcción de categorías de análisis. Como señalé más arriba, varias de estas investigaciones antecedentes se inscriben claramente en la corriente de las “biografías educativas” y las “historias de vida y formación” en relación a la educación de los jóvenes y adultos desde una perspectiva de educación permanente.

Las investigaciones de P. Dominicé constituyen un antecedente importante no sólo por los aspectos sustantivos sino metodológicos en relación a las “biografías educativas” en el campo de la educación de adultos⁷⁷. Desde una perspectiva de educación permanente, se interesa por un abordaje biográfico de los procesos de formación a lo largo de la vida, más allá de los resultados de una acción educativa concreta o puntual, lo cual implica superar la visión de la educación reducida a la enseñanza (Dominicé, 1990).

En la Universidad de Ginebra, Dominicé y su equipo (entre sus miembros, Christine Josso y Matthias Finger), iniciaron su trabajo con grupos de estudiantes universitarios jóvenes y adultos, que fundamentalmente se desarrollaban en profesiones de servicio (docencia, trabajo social, enfermería). Los estudiantes narraron sus vidas, primero de manera oral y luego escrita; se introdujeron también instancias participativas. En el tratamiento de los datos biográficos con estos distintos grupos de estudiantes a lo largo de cinco años, el proceso de formación se reveló como un conjunto en movimiento en el cual confluyen miniprocesos específicos que interactúan unos con otros influenciándose y reforzándose. La dinámica de los procesos de formación fue descubriéndose más compleja y a la vez, más singular y específica, en relación con cada historia de vida (Dominicé, 1985).

Entre los resultados que interesan en relación a esta Tesis, se destacan cuestiones referidas a la relación entre los procesos de formación y la búsqueda de autonomía y de afirmación del yo y del pensamiento propio. La afirmación del yo en el sentido de la autonomización construida en la confrontación del sujeto con el medio (familiar, social, profesional, etc.) sobresale como un proceso central en el curso de la vida. Si bien es un proceso común, paralelamente es singular para cada uno. Se revela la voluntad de distanciamiento y autonomía respecto de las coacciones familiares y sociales de origen, a través de reacciones, revueltas y rupturas. En la reflexión sobre el propio proceso de formación se señala la asociación entre lo intelectual y lo afectivo en cada instancia, en cada decisión educativa y en cada momento de cambio. Los momentos de cambio en la formación son momentos de regulación que reorientan la existencia según decisiones largamente maduradas aunque puedan irrumpir bruscamente (Dominicé, 1985; 1990).

Respecto de los procedimientos metodológicos Dominicé señala que se fueron desarrollando de manera paralela a la investigación, al ir enfrentando cuestiones de difícil resolución. Entre otras, la dificultad para conciliar la lectura temática, que busca el establecimiento de categorías comparativas, con la especificidad de las biografías⁷⁸. Dominicé (1985; 1990) comenzó distinguiendo categorías que permitiesen realizar comparaciones y establecer tendencias generales. La introducción de la perspectiva participativa llevó a la interpretación de las biografías por sus propios autores; utilizó entonces el principio de confirmación

⁷⁷ En cuanto al abordaje biográfico, Dominicé se apoya en contribuciones de D. Bertaux, de M. Catani y de F. Ferrarotti; en cuanto a las referencias conceptuales reconoce su recurrencia a otras disciplinas, tales como la antropología, la sociología, el psicoanálisis (frente a los vacíos de la producción propia de las Ciencias de la Educación), pero teniendo en cuenta los fines teóricos propios.

⁷⁸ Resuenan en esta dificultad, los planteos presentados antes, en relación a la tensión entre las perspectivas categoriales y las holísticas. A la búsqueda de una superación de dicha dificultad me referiré en Cap.s 3 y 7 en relación con esta Tesis.

interactiva, cuando el sentido dado a un momento de la historia de vida de una persona coincide con el que es atribuido por otros a experiencias semejantes. La participación de los propios autores de las biografías educativas en la investigación llevó a pensar a la misma como proceso de formación. El aspecto formador se integró posteriormente como instrumento de investigación, con lo cual se articuló investigación y formación. La comprensión que los narradores tienen acerca de su proceso de formación contribuye al saber del investigador. Esta comprensión se construye simultáneamente a través de la narración oral y escrita de cada biografía educativa y en su discusión en el grupo, de tal manera que las biografías educativas son las interpretaciones hechas por los adultos sobre sus propias trayectorias educativas.

A partir de este aspecto formador, Dominice (1990) sugiere el trabajo grupal sobre las biografías educativas como un instrumento importante para una pedagogía de la formación continua del adulto que no se centre en la evaluación como soporte instrumental. A este respecto señala un hallazgo importante, que también hemos visto en los trabajos en el proyecto UBACYT marco, y en esta propia investigación de Doctorado. Se trata del impacto biográfico que los estudiantes han reconocido respecto de los resultados negativos de una evaluación o de la imposibilidad de obtener el diploma pretendido en el pasado; por otro lado, su ingreso o retorno a los estudios superiores o universitarios en la adultez, es vivido como una “revancha” o un “arreglo de cuentas” frente a una “escolaridad truncada”; por otro lado, el recuerdo del fracaso en el pasado se reactiva frente a la mínima posibilidad de reeditararlo durante su formación continua.

En una investigación más reciente, Dominicé (2004) vuelve a señalar el peso de la trayectoria educativa previa sobre la formación del adulto. Con su equipo abordan la problemática de la interacción entre formación continua y empleo en la inscripción biográfica, en profesionales que concurren a cursos de formación continua universitaria. Señala que la participación de numerosos adultos en experiencias de formación continua aún se halla retenida por las lagunas que ellos experimentan respecto de sus acervos escolares previos y a veces por recuerdos traumáticos de su escolaridad; también por el temor de que les resulte una inversión demasiado pesada y por una falta de realismo ante la inestabilidad y flexibilidad laboral.

Algunos aspectos de los trabajos de Peter Alheit también funcionan como antecedentes de esta Tesis. Como parte de un programa de investigación a largo plazo acerca de los problemas sociales generados por el desempleo joven en sociedades industriales (estudio de caso: República Federal Alemana), Alheit y su equipo se abocaron, a principios de la década de 1990, a indagar el significado, los efectos subjetivos y los procedimientos o estrategias biográficas implementadas en relación con el desempleo, desde el punto de vista del joven desempleado en su contexto biográfico (Alheit, 1994a). Alheit realizó una aplicación no ortodoxa del método de Schutze, siguiendo su técnica de “entrevistas narrativas” para captar la perspectiva propia de los informantes, a través de un camino inductivo; para ello se apoyó en los procedimientos de la generación de teoría basada en los datos empíricos (Glasser y Strauss, 1967). El proceso de análisis combinó una descripción estructural (a través de un análisis textual formal) con una interpretación documental (en la cual se buscan en las narrativas de otros informantes los signos semejantes en relación a un tema).

Los resultados señalan que en esas sociedades se ha tornado difuso el diagrama de la “biografía standard” instituida socialmente en torno al empleo (en tanto cumplimiento sucesivo de fase de preparación y aprendizaje, fase activa y fase pasiva). El desempleo, como condición socio-estructural que afecta a una proporción creciente de los jóvenes alemanes provoca dificultades en la transición entre el sistema educativo y el sistema de empleo. Esta transición amenaza con convertirse en una “zona gris” de la vida, instalando, más que una “discontinuidad biográfica” (postula por la hipótesis sociológica clásica), un “síndrome”. La respuesta a estar fuera del trabajo puede tomar diferentes modelos o patrones de

enfrentamiento⁷⁹ que evidencian nuevas formas de vida social y conocimiento y conforman un “depósito o reserva de estrategias de sobrevivencia” que pueden desplegarse de manera sucesiva o combinada, más allá de la mera resignación. La investigación indica que la “vida en la zona gris” parece estar organizada por los mismos afectados a través de sus aprendizajes, que han ajustado su nivel de expectativas frente a la dinámica de apertura y cierre del espacio social de la Alemania de pos-guerra, pero también, desde su experiencia biográfica han desarrollado alternativas que van desde la drogadicción hasta la resistencia colectiva. Sus expectativas acerca de lo laboral están en interdependencia con la EDJA y con el entrenamiento para el trabajo, en las condiciones sociales contemporáneas (Alheit, 1994b).

A través de sus trabajos, Alheit fue afianzando dos nociones relacionadas, que interesan en esta Tesis en particular: se trata de las nociones de biograficidad en el marco de las construcciones de vida y de aprendizaje biográfico⁸⁰. A partir de estas conceptualizaciones deriva reflexiones y elabora propuestas para la elaboración de políticas y de procesos educacionales biográficamente orientados con jóvenes y adultos. Entre otras cuestiones, señala que el aprendizaje biográfico constituye un punto de partida importante para toda la educación permanente y que la organización de procesos de aprendizaje biográficamente orientados puede ser la base para una educación de adultos emancipadora, que supone prácticas alternativas de solidaridad comunitaria, donde los participantes devengan protagonistas más autónomos de sus propias vidas (Alheit, 1998).

Otra investigación aporta conclusiones referidas al significado que tiene para el adulto su inscripción o participación (demanda efectiva) en una actividad formativa, desde una perspectiva biográfica: A. Chéné, de la Universidad de Montreal y participante de la red internacional francófona ASIHVIF, trabajó con formadores de formadores de adultos, en el marco de una investigación y una práctica de construcción y análisis de “relatos de formación”. Se trató de relatos escritos acotados a la presentación del segmento de la vida durante el cual el narrador ha estado implicado en un proyecto de formación. Desde la perspectiva teórico-metodológica de la hermenéutica crítica, se analizaron aspectos estructurales del lenguaje. A lo largo de la investigación se fueron identificando algunas constantes en los textos, a partir de las cuales se elaboran conclusiones en relación de la formación de los adultos: en primer lugar, se encontró que la motivación para inscribirse en un programa de formación concreto es muchas veces difusa, ya que el proyecto específico tiene sus raíces en un pasado más lejano y emerge de la totalidad existencial. En segundo lugar, la transformación asociada a la formación (enunciada en sentido positivo) es acompañada por un juicio de reconocimiento que a su vez habitualmente abre el deseo nuevas realizaciones. Finalmente, la formación de los adultos hace posible el reconocimiento de la propia competencia y descansa sobre ella (Chéné, 1989).

Por otra parte, en el estudio realizado por Dos Santos (2003) en Minas Gerais (Brasil), sobre la base de narrativas de trayectoria de vida y de escolarización con adultos que han logrado completar sus trayectos de escolarización tardía, también se observa (como parte de los resultados) el peso de las experiencias educativas previas en relación con el “delicado equilibrio” entre los aspectos obstaculizadores y facilitadores que actúan para el retorno a la escuela. Entre los aspectos obstaculizadores, señala que el temor de enfrentarse a pruebas de selección parece poder ser explicado por la vía de la baja autoestima. Sin embargo, para quienes logran superar esta barrera, aprobar el ingreso permitió reafirmar

⁷⁹ Respecto de esto, Alheit (1994 a) generó cinco categorías de formas de enfrentamiento: el desempleo como superpuesto a otras experiencias vitales más decisivas; como discontinuidad biográfica central y punto de partida para una trayectoria negativa; como “carrera” sustituta (cursos de capacitación en EDJA; planes provistos como parte de políticas sociales); como “subcarrera” (ejercicio de actividades de economía alternativa, drogadicción, etc.) a través de la cual los sujetos socavan el desempleo y su carácter amenazante; como objeto de compromiso social, a través de la participación en prácticas colectivas.

⁸⁰ A desarrollar en el Cap. 2 como parte del encuadre teórico.

sus capacidades y redundó en un aumento de la autoestima, tornándose un elemento facilitador para la continuidad de los estudios⁸¹.

En nuestro país son escasos los antecedentes de estudios que hayan abordado a la educación de los jóvenes y adultos desde una perspectiva biográfica.

Uno de estos estudios, encargado por la Dirección de Educación de Adultos de la Dirección General de Escuelas y Cultura de la Provincia de Buenos Aires y coordinado por Jacinto a comienzos de la década de los noventa, se dirigió a: trazar el perfil de tipo/s de adolescente concurrente a actividades educativas ofrecidas por dicha Dirección; detectar los factores condicionantes de su recorrido vital a través de sus historias de vida familiares y educacionales; conocer su valoración y legitimación de la escuela (Jacinto y otros, 1991). Se trató de una investigación exploratoria y descriptiva que tomó como estudio de casos a una Escuela de Adultos y un Centro de Formación Profesional (CFP) del distrito de Florencio Varela. Se realizó una triangulación de técnicas cuantitativas y cualitativas: se aplicó una encuesta a todos los alumnos matriculados; sobre esta base se seleccionó una muestra intencional estratificada a cuyos integrantes se les realizó entrevistas semi-estructuradas de historia de vida. En relación a estas últimas, se realizó el análisis cualitativo desde dos perspectivas: en primer lugar, se analizó cada historia en su “unicidad” y continuidad temporal a través de “cédulas de historias de vida”; luego estas sirvieron de base para la elaboración de “tipos” de perfiles de alumnos. En segundo lugar, se realizaron “fichas temáticas” según categorías previstas o descubiertas en las entrevistas de historia de vida. Este procedimiento resultó un antecedente relevante para el propio estudio preliminar sobre biografías educativas que realicé en La Ribera de Quilmes, en relación a la búsqueda de una resolución metodológica adecuada para la combinación de estrategias de contextualización y de categorización (ver en Llosa, 2000a).

En cuanto a los resultados del estudio coordinado por Jacinto, se evidenciaron dos poblaciones escolares totalmente distintas: los alumnos de la Escuela de Adultos, quienes no habían terminado la primaria común y los alumnos del CFP que, habiendo terminado su primaria, buscaban capacitación laboral. Respecto de su historia escolar previa, el estudio muestra alguna articulación entre el “fracaso” o el “éxito” con las representaciones del pasaje por la escuela primaria. Por un lado, los alumnos tenían tras de sí una experiencia escolar signada por distintos tipos de fracaso (repetencia, deserción, extra-edad). Como parte de las conclusiones se destaca que los adolescentes suelen auto-atribuirse las causas de los fracasos escolares, convencidos de haber sido legítimamente excluidos. Por otro lado, en cuanto a la imagen de la escuela primaria, más de la mitad de los alumnos de las escuelas de adultos dijeron no tener recuerdos; en el caso de tenerlos, los peores recuerdos se relacionan con el fracaso escolar, las sanciones, la relación con docentes y pares. Por otro lado, en cuanto a las expectativas sobre la concurrencia a la EDA y sus proyectos a futuro, en general, se identificó una dificultad para formular proyectos de vida a largo plazo.

A mediados de los noventa María Teresa Sirvent iniciaba, como ya se mencionó, un proyecto de investigación a largo plazo en el que, entre otras cuestiones, se indaga acerca de los factores y procesos que pueden dar cuenta de las características y la dinámica de la demanda por educación de jóvenes y adultos, a través de un abordaje biográfico. En el marco de esa investigación, y como miembro del equipo de investigadores, se inscriben algunos trabajos preliminares así como la investigación de la cual resulta esta Tesis. Dada la relevancia de estos antecedentes inmediatos, los presentaré en el próximo ítem.

⁸¹ La investigación de Geovania Lúcia dos Santos “Educación tardía: la exclusión de la escuela y la reinserción en un Programa de Educación de Jóvenes y Adultos entre adultos de camadas populares” está incluida en el Programa de Pós-graduação da Faculdade de Educação de UFMG – Mestrado (Dir. L. Gomes Soares) (Dos Santos, 2003). Esta autora toma a su vez entre sus antecedentes a los trabajos del Proyecto UBACYT marco (Dir.: M.T. Sirvent).

3.4. Antecedentes inmediatos en el Proyecto de investigación marco sobre los factores y procesos que dan cuenta de la demanda por EDJA

El proyecto UBACYT marco dirigido por Sirvent incluye entre los interrogantes del problema de investigación, cuestiones que conllevan al estudio de las biografías educativas. El abordaje teórico metodológico de dichas biografías educativas se nutre de los conceptos y estrategias elaboradas en sucesivos estudios anteriores realizados por esta investigadora a lo largo de los años, en los cuales, las preocupaciones se fueron centrando en el análisis de la demanda educativa en el área de la educación de jóvenes y adultos de los sectores populares encuadrado en la problemática del poder, la participación social y la educación (ya presentados más arriba). Este proyecto, por lo tanto, aporta al Estado del Arte, aspectos conceptuales y metodológicos que hacen al tratamiento de las biografías educativas. Tal como se anticipó, varios de estos aspectos serán retomados en los Capítulos 2 y 3. La Tesis que aquí se presenta se inscribe, en tanto subproyecto, entre otras líneas e interrogantes de este proyecto marco y pretende aportar a la trama de sus resultados.

Actualmente, el objeto de estudio del proyecto UBACYT marco se focaliza en **los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización, enmarcado en una trama teórico-empírica en relación con el análisis de la dinámica estructura de poder, participación social, cultura popular y educación permanente.** Esta trama ha posibilitado articular factores de nivel macro (factores históricos, sociales, económicos y políticos) con una perspectiva psicosocial⁸².

Las columnas vertebrales conceptuales que orientan el estudio incluyen: la perspectiva del hecho educativo como Educación Permanente; los conceptos de Demanda Potencial, Demanda Efectiva y Demanda Social por una educación de jóvenes y Adultos permanente sobre los cuales se construyen las categorías centrales de Nivel Educativo de Riesgo y Principio de Avance Acumulativo en educación; el análisis de las actividades de educación de jóvenes y adultos de diferente grado de formalización en sus tres dimensiones: sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y de aprendizaje; la tridimensionalidad del poder; las múltiples pobrezas; la participación social; la cultura popular como un campo de lucha de clases (tal como presenté en ítems 2.2. y 2.3.).

A la luz de esta perspectiva teórica, actualmente los objetivos de este proyecto a largo plazo se orientan a generar conocimientos sobre una serie de interrogantes referidos a aspectos de la demanda potencial, de la demanda efectiva, del desfasaje entre la demanda potencial y la demanda efectiva, de la demanda social, así como a aspectos de las actividades educativas con jóvenes y adultos y de los procesos de construcción de concepciones sobre objetos del entorno cotidiano en sectores populares que pueden facilitar o inhibir el reconocimiento y la expresión de necesidades y demandas educativas. Se incluyen además, interrogantes sobre metodología de investigación social y sobre formación de investigadores. La naturaleza de estos interrogantes requirió el diseño de una estrategia metodológica general de triangulación cuantitativa y cualitativa en un encuadre participativo.

En este proyecto entonces, los interrogantes que conllevan al abordaje biográfico recontextualizan su relevancia a la luz de los resultados obtenidos en las etapas anteriores, en los cuales se fue perfilando, el diagnóstico de la crítica situación de la educación de los jóvenes y adultos de sectores populares, en términos de necesidades educativas objetivas

⁸² Para la presentación sintética de aspectos del proyecto actual me baso en el documento del Proyecto UBACYT 2008-2010 F006, recientemente aprobado por la UBA (Sirvent, 2008).

identificadas a través del nivel educativo de riesgo y del profundo desfasaje entre esta demanda potencial prioritaria y la demanda efectiva. Este desfasaje mostraba las dificultades de superación del nivel de riesgo educativo para la mayoría de la población y la verificación del principio de avance acumulativo en materia de educación permanente. Los resultados del diagnóstico cuantitativo reafirmaron el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta de la reproducción o de la ruptura del principio de avance acumulativo y del proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva a lo largo de las biografías educativas de los jóvenes y adultos de sectores populares.

El concepto de “biografía educativa” utilizado en otras investigaciones anteriores ya citadas más arriba se tornó entonces clave, a efectos de identificar cuáles han sido los intereses y necesidades educativas que han percibido a lo largo de la vida, cuáles fueron los estímulos que han recibido para continuar educándose y para escoger entre los distintos ámbitos para hacerlo, así como cuáles fueron los hitos que han marcado sus trayectorias educativas. En la investigación UBACYT, se decidió enfrentar el desafío metodológico de acceder a los observables de dicho concepto a través de distintas maneras de operar la articulación teoría y empiria (Sirvent y Rigal, 2007): desde una aproximación cuantitativa y desde una aproximación cualitativa, alternando ambos momentos con instancias participativas. Desde la perspectiva cuantitativa, el objetivo específico es verificar un modelo multivariado de relaciones causales que intenta explicar la variable dependiente (demanda efectiva) en función de relaciones directas e indirectas entre las variables del modelo teórico de trayectorias (Path Analysis), a través de una encuesta por muestreo. Desde la perspectiva cualitativa, el objetivo específico es conocer los significados que las personas le atribuyen a su vida educativa y a su “segunda chance educativa” y comprender los procesos de la biografía educativa individual y social que dan cuenta de las decisiones sobre la misma. Durante toda la investigación se implementan además sesiones colectivas de retroalimentación y procedimientos de validación con la población implicada.

El momento cuantitativo del tratamiento de las biografías educativas se ha dirigido a responder un conjunto de preguntas tales como: ¿Qué relación existe entre la edad y la demanda (potencial o efectiva) por EDJA? ¿Qué relación existe entre la trayectoria educativa, la trayectoria familiar y la demanda (potencial o efectiva) por EDJA? ¿Qué relación existe entre la trayectoria laboral, la trayectoria de participación y la demanda (potencial o efectiva)? Se trabaja con variables predeterminadas e hipótesis de asociación derivadas de los marcos teóricos e investigaciones precedentes de Sirvent. Se busca verificar un modelo multivariado de relaciones causales orientado a explicar la variable dependiente (demanda educativa efectiva o potencial no efectiva) en función de relaciones directas e indirectas entre variables, sobre la base de un modelo teórico de trayectorias (Path Analysis) (Sirvent, 1998; 2008)⁸³. Como técnica para el relevamiento de información empírica, se elaboró y se aplicó una encuesta por muestreo estadístico representativo de la población en situación de demanda potencial y de demanda efectiva, conducente a un análisis univariado, bivariado y multivariado, en curso actualmente. Los aspectos sobre los cuales se desarrolló la encuesta son los siguientes:

- Datos generales: edad, sexo, estado civil, nivel educativo alcanzado por los padres.
- Trayectorias: trayectoria familiar, migratoria, laboral, educativa, de participación social, trayectoria educativa formal y no formal; situación laboral y económica actual; familia actual; residencia actual
- Opiniones sobre: educación en general (valor, significado), educación primaria, educación de adultos, sí mismo como aprendiz.

⁸³ La aplicación de la técnica de trayectorias (Path Analysis) hace posible la verificación de un modelo teórico a través de ecuaciones matemáticas de regresión múltiple.

- Demanda potencial y demanda efectiva: qué se demanda (de manera efectiva o como demanda potencial no efectiva), dónde, cómo, cuándo se efectiviza la demanda

Durante el proceso de construcción y prueba de la confiabilidad y validez del instrumento de la encuesta (pretest aplicado a jóvenes y adultos en situación de demanda potencial y demanda efectiva en La Ribera de Quilmes, Gran Buenos Aires), hemos efectuado un doble registro del material empírico relevado a fin de obtener una masa crítica de información que permitiera un análisis exploratorio con un doble objetivo. Por un lado, como parte del momento cuantitativo de esta investigación, se buscaba probar el instrumento de la encuesta, aportar a la codificación de las preguntas, la construcción de las variables y la evaluación de la relevancia teórica de las mismas. Por otro lado, se buscaba construir categorías emergentes que permitieran sostener supuestos de anticipación de sentido que orientaran la selección y la realización de entrevistas de historias de vida educativa correspondientes al momento cualitativo.

En este análisis exploratorio, se identificaron categorías de análisis preliminares que ayudan a comprender el significado que los jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo atribuyen tanto a su vida cotidiana como a la posibilidad de una “segunda chance educativa”, en términos de efectivizar sus demandas educativas. En relación con lo primero se han recortado sentimientos de profunda discriminación, exclusión y vivencias de ser “material de descarte social”. En relación con lo segundo, los resultados evidenciaron las dificultades, los miedos y la vergüenza que deben superar los jóvenes y adultos para efectivizar su demanda⁸⁴. Sin embargo, una vez que sortean estos obstáculos y concurren a la EDJA, se destaca el profundo significado que le atribuyeron a la relación con los docentes y al espacio educativo: como un espacio de reconstrucción de la identidad, de la palabra y de logro mayor conciencia de sus derechos. Estos aspectos se relacionan, desde la perspectiva de los entrevistados, con una revalorización de sí mismos y una reconstrucción de su autoestima (Sirvent y Llosa, 1998; Llosa, 2000b).

Se trabajó un caso de análisis en situación de demanda efectiva, una mujer concurrente a una escuela secundaria de adultos, buscando los hitos o nodus que podían dar cuenta de las decisiones educativas involucradas en la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva (Sirvent, 1999). En ese caso, se identificó el devenir de aspectos relacionados con una búsqueda continua de identidad y con la dialéctica de la relación familiar, como hito en las decisiones educativas referidas a efectivizar la demanda; a su vez se observó el impacto de la entrada a la escuela de adultos en su vida familiar y su profundo significado en la reconstrucción de la identidad.

El doble registro realizado durante el pretest de la encuesta también permitió la reconstrucción de las biografías educativas de ocho jóvenes y adultos en situación de demanda potencial y de demanda efectiva en La Ribera de Quilmes así como la elaboración de categorías analíticas emergentes y la construcción de una trama inicial entre categorías (Llosa, 1999, 2000b).

Las categorías emergentes mostraron a las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos entrelazadas con otras trayectorias de vida: familiar, migratoria, laboral, participativa. La reconstrucción de las biografías educativas, permitió vislumbrar la especificidad del devenir de cada trayectoria educativa, en relación con las historias de vida particulares. Se evidenció que el tornar la demanda potencial en demanda efectiva implica un proceso complejo de

⁸⁴ En otro de los subproyectos de este Proyecto UBACYT marco, otros miembros del equipo, trabajando con educadores de jóvenes y adultos, han recogido sus observaciones acerca de que la vergüenza de sus alumnos al incorporarse ya adultos a la EDJA formal, va acompañada de la dificultad de analizar las causas macrosociales que han obstaculizado su vuelta a la escuela (Toubes y Santos, 2006).

reconocimiento de la necesidad educativa objetiva, manifestación del interés e identificación de un satisfactor que permita realizar dicha necesidad, en el que intervienen tanto factores estructurales como aspectos psicosociales; entre ellos se ha manifestado con particular fuerza, la imagen de sí y de las posibilidades y capacidades para el aprendizaje como aspectos subjetivos íntimamente imbricados en las trayectorias educativas. Se comenzó a vislumbrar que las decisiones educativas actuales se comprenden a la luz de un devenir a lo largo de la vida, entramado con aspectos del entorno familiar y social (Llosa, 1999, 2000 a y b).

En una etapa posterior del análisis, se han triangulado estos resultados con aquellos obtenidos por miembros del equipo de investigación que realizó entrevistas a jóvenes y adultos de Córdoba⁸⁵; esto permitió validar varias de las categorías elaboradas y en otras, incluirlas dentro de categoría de mayor alcance (Llosa, Cragolino, Lorenzati, Acín, 2002).

Estos resultados de estas etapas exploratorio aportaron a mostrar la fertilidad de los conceptos y relaciones conceptuales que sostienen el modelo teórico de trayectorias. Por otro lado, funcionaron como supuestos de anticipación de sentido para elaborar el diseño de investigación del subproyecto correspondiente a esta Tesis así como a posteriori, en el proceso de análisis del material empírico (tal como ampliaré en Capítulos 2 y 3).

Por otra parte, la línea de trabajo del proyecto UBACYT marco correspondiente al momento cuantitativo de tratamiento de las biografías educativas ha continuado avanzando en la aplicación de la encuesta y en el procesamiento de los resultados referidos a las variables de trayectoria (familiar, migratoria, laboral, educativa, de participación social) que juegan como condiciones que abonan la conversión o no de la demanda potencial en demanda efectiva referida a la EDJA, en vistas de la verificación matemática del modelo teórico de relaciones causales (ver por ejemplo, en Sirvent, 2005a; 2006b, 2009). Por último, en el proyecto UBACYT marco se prevé triangular los resultados de este subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas, con aquellos del subproyecto abocado al tratamiento cualitativo, en el cual se incluye el trabajo presentado en esta Tesis. En las conclusiones daré cuenta de algunos avances en ese sentido, como parte de las líneas de trabajo proyectadas a futuro.

⁸⁵ Correspondientes al Subproyecto Región Córdoba, incluido en el Proyecto UBACyT TL 45 (Dir. M.T. Sirvent).

Capítulo 2

Marco teórico de referencia

“Dada nuestra propia filosofía de investigación, dudábamos de hacer tempranos compromisos con conceptualizaciones...”

Schaltzman y Strauss “A Field Research. Strategies for a Natural Sociology”, 1973

In the radical alteration of our methodology to meet the challenge of the individual's self-report, we must suspend rigid commitment to constructs ... that can easily congeal into rigid prejudices when they are maintained inflexibly and unquestioningly through the authority of tradition”

Watson and Watson-Franke “Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry”, 1985

Las citas que abren este capítulo anticipan la función que la teoría ha tenido en esta investigación: si bien hay conceptos centrales que han orientado la aproximación inicial al objeto de estudio, la articulación progresiva del corpus teórico con el corpus empírico durante el proceso de la investigación fue delineando la integración de otros conceptos al marco teórico de referencia, a medida que se iban generando las categorías de análisis emergentes. Esta dinámica de construcción de conocimiento del “objeto real” al “objeto científico” atiende a la tríada objeto – problema – objetivos¹ en esta investigación, en cuanto a la intencionalidad de generación conceptual para la comprensión de los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de la vida de adultos de sectores populares con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado, residentes en Mataderos y Villa 15. En este capítulo presentaré entonces el enmarcamiento teórico que hace a la construcción de este objeto, en cuanto a la trama de articulación de estos conceptos.

Debe considerarse que, tal como anticipé en el Capítulo 1 sobre el Estado del Arte, no hay un corpus teórico empírico ya consolidado en torno a este objeto – problema, por lo que han resultado un aporte conceptos provenientes de diferentes disciplinas y escuelas teóricas. De manera general, estos conceptos se inscriben en la articulación del paradigma Hermenéutico y el paradigma de la Teoría Social Crítica (Sirvent, 2006a)² en Ciencias Sociales; la posibilidad de combinación de paradigmas se asienta en el postulado de la coexistencia de paradigmas (Vasilachis de Gialdino, 1992) así como de la posibilidad de la convergencia metodológica (Sirvent, 2006a; Sirvent y Rigal, 2007). Durante el proceso de investigación se atendió a la consistencia entre estos presupuestos epistemológicos y las decisiones tomadas en relación con la estrategia metodológica general (ver en Cap. 3 y 7).

Este marco teórico referencial se articula sobre tres tramas conceptuales relacionadas:

- La educación de jóvenes y adultos desde una concepción global de la educación a lo largo de la vida;
- Los procesos de demanda educativa desde la perspectiva psicosocial
- Las categorías de análisis en relación con las biografías educativas

¹ Se sigue a Sirvent, 2006a; 2007. Estos aspectos serán ampliados y fundamentados en el Capítulo 3.

² O el paradigma Interpretativo y el del Materialismo Histórico, según Vasilachis de Gialdino, 1992.

Los conceptos centrales que hacen a la elaboración de esta Tesis se vertebran en los cuerpos conceptuales construidos en el área de las Ciencias de la Educación, en particular, por la Dra. María Teresa Sirvent, sobre la base de sus investigaciones y trabajos realizados en relación a la educación de jóvenes y adultos y al desarrollo sociocultural, desde la década de 1960. En esa elaboración conceptual, Sirvent ha enfatizado una perspectiva psicosocial. Es éste el enfoque que se enfatiza también en esta investigación de Doctorado.

Adoptar el enfoque psicosocial implica situarse en lo que Farr (1996) denomina un nivel intermedio entre el individuo y lo colectivo. Algunos especialistas que han intentado dar cuenta del devenir de la psicología social en tanto disciplina, han señalado la dificultad para definir sus límites (Muchnik, 2002) o su objeto de estudio de manera unificada, frente a sus raíces diversas y las influencias de sus disciplinas originarias (la sociología y la psicología), su desarrollo interdisciplinario y su despliegue histórico e internacional; esto ha configurado un panorama complejo y fragmentario de diferentes escuelas y corrientes que a pesar de tener ciertas raíces comunes actualmente se han tornado incluso en formas rivales (Farr, 1996)³. Preferí situarme más bien en lo que aparece como un “punto de vista” particular, ubicado en la interrelación entre individuo y sociedad; siguiendo a Moscovici (1991), esto supone sostener una óptica, visión o enfoque psicosocial que “trascendiendo la dicotomía ‘sujeto-objeto’, recorre una gama de mediaciones operadas por la relación fundamental con los demás” (p. 23), analizando fenómenos que son simultáneamente psicológicos y sociales.

Desde una perspectiva más específica, se trata del enfoque psicosocial que busca indagar en el nexo dialéctico entre el orden socio-histórico y la subjetividad (Quiroga, 2002). Y ya en relación con el objeto – problema de esta investigación, asumo el abordaje psicosocial trabajado por Sirvent, en tanto “este abordaje busca identificar los procesos que dan cuenta del procesamiento, del ‘impacto’ de los hechos de la vida cotidiana en la construcción de nuestras representaciones sobre la realidad. Es decir, implica una indagación sobre la relación dialéctica entre el orden socio-histórico y los sujetos en la esfera educativa de la escuela y de los aprendizajes sociales del ‘más allá de la escuela’” (Sirvent, 2006b).

Para ello he abrevado fundamentalmente en conceptualizaciones provenientes de las formas sociológicas de psicología social (tales como la escuela de Frankfurt y la del interaccionismo simbólico) y de las corrientes o escuelas 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).

1. La Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) desde una concepción global de la educación a lo largo de la vida

En esta investigación analizo a las demandas por Educación de Jóvenes y Adultos desde una concepción global o integral del fenómeno educativo. Esta concepción implica superar la visión de la educación restringida a la “escuela”, de manera de incluir a los diversos espacios educativos que existen “más allá de la escuela” y de considerar la compleja dialéctica entre ambos universos. En relación con el objeto en estudio, esto a su vez implica trascender la visión de las necesidades educativas como aquellas relativas a los niños y adolescentes a fin de considerar a lo educativo como una necesidad y un derecho a lo largo de toda la vida.

³ No es objetivo de este capítulo dar cuenta de la historia y el objeto de estudio de la psicología social en tanto disciplina. Para trabajar esta cuestión he puesto en diálogo textos de autores tales como: Moscovici, 1991; Farr, 1996; Muchnik, 2002; Quiroga, 2001; 2002; Páez, 2003.

Esta visión global, totalizadora e integral del fenómeno educativo se asienta históricamente en una perspectiva de la educación permanente que tiende a promover la democratización de los conocimientos necesarios para una participación real de los sujetos en la complejidad actual de la problemática política, económica, socio-educativa, científico-tecnológica (Sirvent, 1999c). Esta perspectiva conceptual es la que se adopta en el proyecto UBACYT de investigación a largo plazo, dirigido por Sirvent, en el cual se inscribe esta Tesis de Doctorado.

Desde esta perspectiva, la educación refiere a una trama o continuo que incluye a los múltiples estímulos educativos de la escuela y más allá de la escuela, tanto a nivel social y sincrónico, considerando que en una sociedad, en un momento dado, existen múltiples y variadas instancias educativas; como a nivel individual y diacrónico, considerando que la vida de una persona se desarrolla desde su inicio a su fin a través de un cúmulo de experiencias de aprendizaje en diversos espacios. Éste segundo nivel es el que he utilizado en esta investigación, a fin de generar categorías referidas a la identificación y los significados asignados por los entrevistados a los diferentes trayectos educativos a lo largo de su vida, en relación con sus procesos de construcción de demandas.

En la totalidad de estímulos educativos incluidos desde la educación permanente se discriminan distintos ámbitos o componentes entre los cuales se incluye a la educación de jóvenes y adultos. Consideraré tres componentes, tal como fueron reformulados por Sirvent a partir de una conceptualización elaborada por Bélanger (Bélanger, 1994; Sirvent, 1996; Sirvent, Toubes, Santos, Lomagnò y Llosa, 2006):

- a) La **Educación Inicial** abarca todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida. Incluye a la escuela (tradicionalmente entendida como “educación formal”) en todos sus niveles, desde el preescolar hasta el universitario.
- b) La **Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)** refiere a las diversas experiencias intencionalmente educativas con población de 15 años y más, no incluidas en la “educación inicial”; abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas, en cuanto a contenidos, metodología, grados de formalización, etc., relacionadas con las necesidades educativas que surgen de las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y el adulto. Incluye tanto a las actividades organizadas para completar niveles educativos formales (escuela primaria o secundaria de adultos) como a aquellas actividades educativas tradicionalmente entendidas como “no formales” o “informales” orientadas a la formación para el trabajo, la vida familiar, la salud, la participación social y política, el tiempo libre. La expansión actual de la EDJA supera los límites de sus formas históricas, incluyendo una diversidad de espacios, modelos organizacionales y actores. De tal manera, abarca tanto actividades educativas organizadas por centros de educación de adultos insertos en instituciones escolares, como por empresas, instituciones privadas, partidos políticos, asociaciones voluntarias, organizaciones y movimientos sociales, etc.
- c) Los **Aprendizajes Sociales**: refieren a los difusos ambientes de aprendizaje, a los múltiples aprendizajes no intencionales e inestructurados que permanentemente se suceden en la vida cotidiana de los individuos al formar parte de determinado contexto histórico y sociocultural. De manera concomitante e interactuante con la Educación Inicial y con la EDJA, a lo largo de la vida existen significativos aprendizajes sociales. En este sentido, forman parte también del denominado currículum oculto de la

Educación Inicial y de la EDJA. La complejidad de la vida actual, los avances tecnológicos, los acontecimientos históricos, impulsan aprendizajes permanentes en la interacción con los otros y con el medio socio-cultural. Los tipos de aprendizaje preeminentes en la familia, la existencia de infraestructuras y bienes culturales, los medios de comunicación, las formas de organización del trabajo o la vida política, las características de los ambientes rurales y urbanos, entre otros, proveen de innumerables contextos de aprendizaje social. Se asume que estos pueden tener influencia en las aspiraciones educativas de los sujetos, ya sea estimulando o inhibiendo la curiosidad, la reflexividad, la predisposición al aprendizaje, las actitudes hacia la comunicación escrita, hacia la exploración del entorno, hacia la expresión.

Estos componentes pueden ser analizados según tres dimensiones y según la noción de tipos o grados de formalización. Esta noción propuesta por Sirvent⁴ busca superar los límites rígidos y la connotación negativa que conlleva la concepción tradicional tripartita del universo educativo en “educación formal”, “educación no formal” y “educación informal”.

Las tres **dimensiones** para el análisis y la intervención educativa son: a. la dimensión socio-política: referida a las relaciones con el Estado en términos políticos, jurídicos y administrativos; b. la dimensión institucional: referida a características del contexto institucional donde se insertan las acciones educativas; c. la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje: referida a aspectos de las prácticas educativas concretas en la tríada de la interrelación educador-educando-contenido.

La noción de **tipos o grados de formalización** se define según las características de estructuración u organización que presenta una experiencia educativa en los diversos aspectos en los que se despliega cada una de estas tres dimensiones⁵. Esta noción permite considerar un continuo de grados de formalización que abarca desde un extremo de experiencias educativas de alto grado de formalización en todas las dimensiones (por ejemplo, la escuela) hasta otro de bajo grado de formalización (por ejemplo, las experiencias de aprendizaje en una asamblea popular en alguno de los movimientos sociales emergentes) e incluye todo el abanico de combinaciones posibles en las situaciones intermedias en las que, en una misma experiencia, puede confluir un alto grado de formalización en un aspecto y/o dimensión con un bajo grado de formalización en otro.

Esta perspectiva renovada de la educación permanente supone una política global orientada a la conformación de una trama o red educativa que articule la multiplicidad de espacios educativos. Se basa en principios epistemológicos, filosóficos y metodológicos que se asumen también en esta investigación, referidos a la educación percibida como una necesidad y un derecho durante toda la vida; al reconocimiento de la capacidad de un ser humano para un aprendizaje permanente; a la posibilidad de que toda área de la vida cotidiana se torne un espacio educativo (el trabajo, la participación política, gremial, comunitaria, la familia, la salud, etc.); a la relevancia de la articulación de la escuela con otros los múltiples espacios educativos de diferente grado de formalización; a la democratización del conocimiento y a la participación social en educación.

⁴ Estas definiciones han sido elaboradas por Sirvent en el marco de sus actividades de docencia como Profesora Titular de la Cátedra de Educación No Formal – Modelos y Teorías, desde el año 1988, y de sus actividades de investigación (ver por ej., en Sirvent y otros (2000) *Memorias de Cátedra* y también en Sirvent, 1999c, Sirvent, Toubes, Santos, Lomagno y Llosa, 2006). Formo parte de dicha cátedra desde 1992; actualmente me desempeño como Profesora Adjunta.

⁵ Sirvent propone la noción de “grados de formalización” para intentar superar las limitaciones de la clasificación tripartita a través de un instrumento para el análisis y la intervención educativa que permita captar la diversidad y la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela (Sirvent, 1999c, Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006).

2. Los procesos de demanda educativa desde la perspectiva psicosocial

2.1. Las demandas por educación de jóvenes y adultos

Las demandas por educación de jóvenes y adultos han sido el foco de análisis de esta investigación de Doctorado. En el proyecto UBACYT en el que ésta se incluye, se adopta la conceptualización construida por Sirvent (tal como ha sido expuesto en los antecedentes), acerca de la demanda educativa en tanto proceso. A efectos de esta Tesis, esta conceptualización resulta central.

Se considera a la demanda como un proceso complejo y dinámico, cuya construcción histórica incluye, en individuos y grupos, el reconocimiento de la necesidad, su transformación en objeto de reclamo colectivo y su conversión en asunto de debate público a través de prácticas participativas, tanto en las instituciones particulares como en la esfera de las políticas globales (Sirvent, Clavero y Feldman, 1990). Se asume que la demanda está social y políticamente determinada: no sólo porque implica condiciones objetivas de carencia vividas por un grupo social, sino porque diversos aspectos sociohistóricos, políticos, económicos y de estructuras y procesos de ejercicio de poder pueden facilitar o inhibir su emergencia. Se asume también que el proceso implicado en la generación y formulación de demandas educativas no es un desarrollo lineal puesto que implica el enfrentamiento con ciertos mecanismos societales y el logro de ciertos aprendizajes sociales que inciden durante todo el proceso, en su interjuego con aspectos psicosociales tales como las representaciones sociales, el saber cotidiano o sentido común, los procesos de conformación de identidades.

A partir de esta perspectiva dinámica, se discrimina en relación con la **demanda educativa** tres conceptos que resultan orientadores del Proyecto UBACYT marco y de sus respectivos subproyectos: la demanda potencial, la demanda efectiva y la demanda social en materia de educación para jóvenes y adultos (Sirvent, 1992; 1999a).

Por **demanda potencial** se entiende al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguno de los espacios educativos existentes.

La **demanda efectiva** refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias educativas destinadas a jóvenes y adultos, en un momento determinado⁶.

Se entiende por **demanda social** a una 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 (Sirvent, Clavero y Feldman, 1990). Refiere a las necesidades compartidas y definidas ya sea por clase social, fracciones de clase, organizaciones, grupos e inclusive individuos estratégicamente situados frente al Estado.

A partir del análisis de la demanda potencial por EDJA en nuestro país, tal como se ha expuesto en los antecedentes, en el proyecto UBACYT marco se identifica la profunda situación de pobreza educativa que afecta a los jóvenes y adultos de nuestro país. Sirvent (1997) conceptualiza esta situación a través del **nivel educativo de riesgo** para referirse a la

⁶ En el momento cuantitativo del proceso de investigación del Proyecto UBACYT se identifica operacionalmente a la demanda potencial a partir de datos cuantitativos referidos al nivel educativo alcanzado por la población según censos nacionales y a la demanda efectiva, a través de la matrícula en actividades de EDJA de diferente grado de formalización.

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 sociopolíticas y económicas de nuestro país; cuanto menor es el nivel educativo alcanzado, mayor el riesgo de marginación. Este factor de riesgo actúa entrecruzado con otros factores de riesgo emergentes de un contexto de múltiples pobreza en el que se excluye a grandes sectores de la población no sólo del acceso a bienes y servicios sociales tales como la salud, el trabajo, la vivienda, la educación, sino aún de la participación en las decisiones referidas a la distribución de dichos bienes y servicios (Sirvent y Llosa, 1998; 2001).

El nivel educativo de riesgo abarca una doble dimensión: cuantitativa y cualitativa. La 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. La dimensión cualitativa refiere a la población afectada por un analfabetismo en un sentido amplio de no haberse apropiado de la compleja red de conocimientos que son necesarios para analizar crítica y autónomamente las problemáticas actuales. Ser alfabeto desde esta perspectiva no implica tener más información, sino haberse apropiado de los instrumentos intelectuales para el pensamiento abstracto y reflexivo, para la elaboración de categorías de pensamiento que posibiliten reflexionar críticamente frente a una visión determinista y conservadora de la realidad. “En suma, este concepto de alfabetismo tiene que ver con un currículum emergente de la vida cotidiana y con un perfil de ciudadano participante real de las decisiones que afectan su vida cotidiana; tiene que ver con un concepto de cultura como “cultura vivida”, vista como un campo de lucha de aceptación o resistencia, como formas de conductas que posibilitan enfrentar de manera autónoma, crítica y creativa los problemas de nuestro quehacer cotidiano en la vida social, política y económica” (Sirvent y Llosa, 2001, p. 40).

Como se puede observar, esta concepción de analfabetismo no apunta solamente a ciertas carencias en relación a las necesidades educativas, sino que refiere a la inhibición de ciertas formas de pensamiento y conductas que puede afectar la realización de las diversas necesidades de un ser humano en sus múltiples dimensiones.

La situación educativa de riesgo y el desfasaje o brecha entre la demanda potencial y la demanda efectiva (datos presentados en Cap. 1) se incluyen a su vez en el eje central de análisis del proyecto UBACYT marco: el **principio de avance acumulativo en educación**. Este principio refiere a las evidencias que señalan que es quien más educación tiene, quien más educación demanda y de más educación se apropia a lo largo de toda su vida (Sirvent, 1992). Su reverso es una especie de “círculo vicioso”: quienes menos educación tienen, menos educación demandan (a nivel individual y social) y de menos educación se apropian.

Aún así, hay quienes logran superar estas tendencias y se inscriben y concurren a alguna actividad de educación de jóvenes y adultos. Desde esta conceptualización, asumo que si existe una demanda efectiva (es decir, si se identifican personas inscriptas o participantes en espacios educativos) esto implica que se ha producido un proceso de construcción de la demanda que implica la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva. Asumo también, que este proceso es complejo y no lineal. El análisis de estos procesos de conversión o transformación de la demanda potencial en demanda efectiva, foco de esta investigación, tiene uno de sus apoyos conceptuales en la trama entre necesidades, satisfactores y representaciones sociales.

2.2. Las demandas como proceso: necesidades, satisfactores y representaciones sociales

La consideración de la demanda como un proceso histórico de construcción individual y social, así como la discriminación entre la demanda potencial, efectiva y social, se asientan sobre una conceptualización amplia e integral de las necesidades humanas que contempla la dialéctica entre necesidades objetivas y subjetivas y presupone la determinación social de las necesidades individuales y colectivas y la generación de demandas por educación permanente como resultado de un proceso histórico de construcción individual y social. 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.

La perspectiva integral de las **necesidades humanas** implica incluir aquellas necesidades materiales, comúnmente caracterizadas como básicas u “obvias”, tales como alimentación, vivienda, trabajo, salud, escolaridad, como las no materiales y “no tan obvias”, asociadas al ser humano en tanto protagonista de su historia, tales como la participación, la autovaloración de sí y del grupo de pertenencia, el pensamiento reflexivo, la creación y la recreación, en una dialéctica entre carencia y potencia, entre lo individual y lo colectivo (Max Neef y otros, 1986; Sirvent, 1978, 1986c).

Esta perspectiva plantea que, además de las necesidades tradicionalmente consideradas “básicas” (a las que subyace, de manera general, un criterio fisiológico de supervivencia), existen otras necesidades “no obvias”, pero cuya insatisfacción también afecta a la realización plena del hombre. Para Lores Arnaiz y Rietti (1978) “un hombre que presente como motivaciones centrales la competencia, el lucro o la subsistencia, que muestre una identidad fragmentada por requerimientos sociales contradictorios, una experiencia emocional empobrecida, una visión distorsionada del mundo y de sí mismo, es el producto de las condiciones concretas que ha asumido su cotidianeidad. Esos rasgos de su personalidad no obedecen a una condición natural del hombre ni son accidentales; reflejan la insatisfacción de necesidades no obvias” (p. 14). Sirvent (1999a) destaca que esta insatisfacción refiere a condiciones externas de injusticia social que producen una desigual distribución de aquellos recursos de los que la sociedad dispone en un cierto momento histórico para la satisfacción de necesidades colectivas obvias y “no tan obvias”.

A pesar de que la atención de todas las necesidades humanas es importante para la realización integral de las personas y los grupos humanos en todas las dimensiones de su existencia, y de que su no satisfacción implica pobreza y patologías individuales y sociales, el **reconocimiento de una necesidad** desatendida no está dado ni es inmediato:

K. Marx ya señalaba que el sistema de propiedad privada da un nuevo sentido a las necesidades del ser humano generando la dependencia del hombre al dinero necesario para tomar posesión de otros bienes; bajo la apariencia de un medio para la satisfacción de las necesidades, el dinero se transforma en el poder real y en el fin único. El hombre enajenado no se experimenta a sí mismo como sujeto activo en la captación del mundo, sino como sujeto pasivo, separado del objeto y de los demás hombres, sometido a “apetitos imaginarios” creados por la “economía moderna”; por el contrario, “el hombre rico es, al mismo tiempo, un hombre que *necesita* un complejo de manifestaciones humanas de la vida y cuya propia autorrealización existe como necesidad interna, como *apremio*” (Marx, 1844 en Fromm, 1970, p. 146. En cursiva en el original).

Cientistas sociales que coincidieron en la Escuela de Frankfurt (la cual se tornaría un marco referencial importante para la psicología social; Farr, 1996) darían, a partir de la segunda

mitad del SXX, un nuevo impulso a esta línea de pensamiento sobre las necesidades humanas. Entre ellos, E. Fromm (1970) señalaba que en el mundo capitalista las "necesidades verdaderas", es decir aquellas que apuntan a la realización del hombre, se opacan frente a la creación de "necesidades falsas", las cuales a pesar de sentirse tan urgentes y reales como las verdaderas sólo llevan al hombre a nuevas dependencias. El problema reside en que "el hombre moderno vive bajo la ilusión de saber lo que quiere, cuando en realidad, desea únicamente lo que se supone (socialmente) ha de desear. Para aceptar esta afirmación es menester darse cuenta de que saber lo que uno realmente quiere no es cosa tan fácil como algunos creen, sino que representa uno de los problemas más complejos que enfrenta el ser humano" (Fromm, 1961, p. 289). Por su parte, H. Marcuse (1985) destacaba que las necesidades falsas "son aquellas que intereses sociales particulares imponen al individuo para su represión: las necesidades que perpetúan el esfuerzo, la agresividad, la miseria y la injusticia" (p. 35).

Se observa entonces que, desde esta perspectiva, el proceso implicado entre la existencia de una carencia en el plano de alguna de las necesidades, su reconocimiento a nivel de la conciencia y su manifestación o expresión, no es simple y que existen aspectos conflictivos.

Esto conduce a introducir la distinción teórica entre "necesidad objetiva" y "necesidad subjetiva", como uno de los elementos que permiten analizar los procesos de construcción de las demandas. Se adopta en este sentido el planteo propuesto por M. T. Sirvent, quien define que: "por **necesidad subjetiva** se entiende un estado de carencia sentido y percibido como tal, por individuos o grupos de individuos. Por **necesidad objetiva** se hace referencia a carencias de los individuos y los grupos que pueden determinarse independientemente de la conciencia que de las mismas tengan los individuos afectados" (Sirvent, 1986, p. 78-79; también en Sirvent y Brusilowsky, 1983).

Sirvent basa esta discriminación en la tradición marxista dialéctica acerca del interés⁷. El **interés objetivo** "deriva de condiciones sociales que objetivamente afectan a los individuos y grupos, independientemente de la conciencia o reconocimiento individual o grupal de dichas condiciones objetivas (...) Desde la perspectiva objetiva, un individuo tiene interés en algo cuando es afectado por ese algo (...) tanto si lo reconoce como si no lo hace. Por su parte, el **interés subjetivo** lo es porque se refiere a un estado psicológico de la mente de una persona que dice tener tal interés. Si una persona dice tener interés en algo, desde esta perspectiva es porque lo encuentra interesante o le gusta" (1999b, p. 117).

Las condiciones objetivas de carencias que afectan a individuos y grupos pueden ser observadas y "medidas" por estándares externos, independientes de la conciencia que de ellas tengan los propios afectados. Un individuo o grupo social puede no reconocer o no demandar "la necesidad de" o el "interés en" (aprender a lo largo de toda la vida, por ejemplo); sin embargo, esto no significa que no tenga dicha necesidad o interés objetivo. Sirvent (1999a) advierte que la determinación objetiva de necesidades se deriva no sólo de consideraciones científicas sobre un desarrollo social y humano, sino también de juicios de valor sobre el tipo de sociedad y de hombre deseable, asumiendo la existencia de un modelo de "sociedad sana" y de "grupos humanos sanos".

La determinación y el reconocimiento de las necesidades en cuanto a la dinámica entre necesidad objetiva y subjetiva es un problema complejo dado que no se da en un vacío histórico, ni se trata de un proceso estrictamente individual. Se enfatiza la determinación histórico-social y política de los procesos involucrados en el reconocimiento de las necesidades y la expresión de demandas, al relacionarlos con las prácticas de clase y en

⁷ Desde la perspectiva marxista, la conversión de los intereses objetivos en intereses subjetivos forma parte del desarrollo de la conciencia de clase.

particular, con la organización socio-política de los distintos grupos sociales y, en particular, de los sectores populares (Sirvent, Clavero y Feldman, 1990).

Desde otra corriente psicosocial, que hace énfasis en los aspectos psíquicos, T. Barreiro (1985) clasifica también a las necesidades según el nivel de conciencia que se tenga de ellas: "un ser humano puede tener objetivamente necesidades que no experimenta como tales a nivel de la conciencia, que no percibe subjetivamente. Una necesidad al nivel subjetivo es una tensión, una urgencia que el individuo siente, *experimenta* y que lo impulsa o lo mueve hacia determinada conducta. [...] un organismo tiene necesidad objetiva de algo cuando, en el caso de que el organismo no obtenga, logre o realice ese algo, sufrirá un daño o deterioro, o no podrá cumplir normal y adecuadamente con la lógica interna de su desarrollo" (p. 89; cursiva en el original). Barreiro aporta acerca del vínculo no lineal entre una necesidad y su reconocimiento por parte del sujeto, al profundizar acerca de su compleja relación: si bien las necesidades objetivas suelen expresarse a través de necesidades subjetivas, ambas no son idénticas⁸. "La suerte que corra la expresión de las distintas necesidades en cada individuo humano depende de su medio ambiente socio-cultural y de su historia psicológica personal" (p. 94). En cuanto a la realización de las necesidades, Barreiro señala que "si una persona intuye cuál habría de ser su forma de realización personal pero no logra encontrar la posibilidad de alcanzarla, le invade una sensación de frustración", una huella dolorosa en la persona (p. 126); apelando a la teoría psicoterapéutica gestáltica, incluye como una de las "gestalten o estructuras inconclusas" a las potencias que la persona siente y que, en razón de las vicisitudes de su vida y los condicionantes externos, no ha podido actualizar.

Desde la perspectiva integral y sistémica acerca de las necesidades humanas interesa el supuesto acerca de que la persona es un ser de necesidades múltiples e interdependientes, entre las cuales no se establecen jerarquías ya que la desatención de cualquiera de ellas repercute sobre el resto. Max Neef y otros suponen que las necesidades humanas fundamentales tienen carácter social-universal, en tanto cualquier ser humano desea su realización y por el contrario, su inhibición resulta indeseable. Partiendo de reconocer que las necesidades humanas han sido desagregadas en las ciencias sociales conforme a múltiples criterios y siguiendo categorías axiológicas, estos autores proponen una clasificación que incluye las necesidades de subsistencia, protección, afecto, entendimiento, participación, ocio, creación, identidad y libertad⁹.

Un punto clave de la perspectiva sostenida, es la trama entre estas necesidades a nivel individual y colectivo. Su interrelación lleva a que cualquiera de ellas que no sea adecuadamente satisfecha afecte a las otras y revele una pobreza social que puede generar ciertas patologías colectivas al rebasar límites críticos de intensidad y duración¹⁰ (Max Neef y otros, 1986). Las necesidades se entienden como carencia pero al mismo tiempo también como potencialidad: "en la medida en que las necesidades comprometen, motivan y movilizan a las personas, son también potencialidad y, más aún, pueden llegar a ser recursos

⁸ Esta autora identifica diferentes y complejas relaciones posibles entre necesidad subjetiva y objetiva: por ejemplo, señala que si bien una necesidad objetiva puede expresarse realmente a través de una necesidad subjetiva, también puede suceder que una necesidad objetiva (como la del organismo de proveerse de nutrientes) quede insatisfecha aunque el "síntoma" subjetivo desaparezca (por ejemplo, frente a una dieta desequilibrada) o que por alguna condición peculiar del dinamismo psicosomático quede "bloqueada o latente" (como en los casos de anorexia). También puede suceder que una necesidad subjetiva no tenga correlato con una objetiva (por ejemplo, en la drogadicción): se trata de necesidades "espurias" (Barreiro, 1985).

⁹ En una entrevista reciente, Manfred Max Neef afirmó la continuidad de su pensamiento respecto de estas nueve necesidades fundamentales, base de todo desarrollo a escala humana (Clarín, 17-09-06, "La economía descalza").

¹⁰ Un ejemplo de esto es el desempleo en tanto la carencia de trabajo incluida en la necesidad de subsistencia. La cesantía prolongada produce efectos "en cadena": "debido a los problemas de subsistencia, la persona se sentirá cada vez más desprotegida; las crisis familiares y los sentimientos de culpa pueden destruir las relaciones afectivas; la falta de participación dará cabida a sentimientos de aislamiento y marginación y la disminución de autoestima puede fácilmente provocar crisis de identidad" (Max Neef y otros, 1986; pp. 12).

(...) Así entendidas las necesidades – como **carencia y potencia** – resulta impropio hablar de necesidades que se ‘satisfacen’ o que se ‘colman’. En cuanto revelan un proceso dialéctico, constituyen un movimiento incesante” (Max Neef y otros, 1986, p. 35).

Si bien desde este abordaje: "... las necesidades humanas fundamentales son finitas, pocas y clasificables..." (Max Neef y otros, 1986, p. 27), son los determinantes históricos y culturales los que influyen en la forma en que cada grupo satisface estas necesidades, es decir, en los satisfactores que se escogen frente a cada necesidad. Por motivos epistemológicos y metodológicos (que resultan relevantes también para esta Tesis) se distingue conceptualmente, a fines analíticos, entre las "necesidades" y los "satisfactores"¹¹:

Los **satisfactores** están referidos a todo aquello que contribuye a la realización de las necesidades humanas; están cultural e históricamente determinados. “Son formas de ser, tener, hacer y estar, de carácter individual y colectivo, conducentes a la actualización de necesidades” (Max Neef y otros, 1986, p. 41). Representan tanto formas de organización, como estructuras políticas, prácticas sociales, valores, normas a través de las cuales una necesidad se expresa y se realiza. Se asume que la realización o satisfacción de una necesidad e, inclusive, la forma de satisfacerla, influye en el resto de las necesidades individuales y colectivas. Las necesidades no están aisladas, sino que para cada persona y grupo forman una red o trama; un satisfactor elegido en relación a la realización de una necesidad influye sobre las demás necesidades en un interjuego entre carencias y potencias individuales y colectivas¹².

La interrelación entre necesidades y satisfactores es permanente y dinámica; entre ellos se desencadena una dialéctica histórica que convierte a los satisfactores y a los bienes económicos relacionados, a su vez en parte de y en la definición misma de una cultura. Esta perspectiva integral y sistémica de la trama de necesidades humanas y satisfactores permite considerar los aspectos históricos y socio-estructurales que intervienen en la forma en que se reconocen y se satisfacen las necesidades. Desde una teoría crítica de la sociedad, los satisfactores y bienes económicos dominantes son productos históricamente constituidos y por lo tanto, susceptibles de ser modificados.

La dialéctica entre las necesidades y las características de los satisfactores da lugar a distintas posibilidades en cuanto a la realización de las necesidades, ya que un satisfactor determinado puede actualizar una o varias necesidades, mientras otro puede inhibir el desarrollo de una necesidad en cuanto potencial impulso para la acción. Esto permite distinguir, siguiendo a estos autores, entre cinco tipos de satisfactores (Max Neef y otros, 1986):

- a) **satisfactores violadores o destructores**: son aquellos que aplicados a la satisfacción de una necesidad, por sus efectos aniquilan la posibilidad de satisfacción de otras.
- b) **pseudo-satisfactores**: son aquellos que estimulan una falsa sensación de satisfacción, pudiendo llegar a largo plazo a ahogar la necesidad original.
- c) **satisfactores inhibidores**: satisfacen una necesidad determinada, pero impiden la satisfacción de otras.
- d) **satisfactores singulares**: satisfacen una necesidad, pero son neutros en relación a las otras.
- e) **satisfactores sinérgicos**: mientras satisfacen una necesidad, contribuyen a las otras.

El proceso de investigación desarrollado para esta Tesis (a través de la progresiva construcción de categorías de análisis) dio relieve a uno de los satisfactores considerados desde el enfoque integral y sistémico: la **autonomía**. Asumo que la autonomía incluye el

¹¹ Estos autores señalan que la creencia acerca de las necesidades como infinitas, variables y cambiantes está basada en un error conceptual, al no diferenciar explícitamente entre necesidades y satisfactores.

¹² En el próximo ítem señalaré la perspectiva teórica desde la cual profundizaré en que este interjuego entre necesidades individuales y colectivas, a través de los vínculos que se establecen con los otros para su satisfacción.

poder tomar decisiones por sí mismo, en relación a aspectos que afectan la propia vida cotidiana¹³, para el logro del automantenimiento y la autodirección. Sobre la base de este enfoque, la autonomía puede constituir un satisfactor “sinérgico”, ya que mientras satisface la necesidad de libertad, también puede estimular y contribuir a la realización de otras necesidades, entre ellas, las necesidades de protección, de creación, de participación y de identidad, en tanto refiere a la posibilidad de participar en las decisiones que afectan la vida cotidiana. Ampliaré otros aspectos referidos a la autonomía en el próximo ítem.

En relación al objeto de estudio, resultan significativas las decisiones tomadas por los jóvenes y adultos en torno a la búsqueda y la obtención de los satisfactores para la realización de sus necesidades de entendimiento y educación.

Desde la perspectiva integral de las necesidades, la **necesidad de entendimiento** es una necesidad objetiva; el desarrollo pleno del ser humano requiere (entre otras cuestiones) de procesos de enseñanza y de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Frente esta necesidad objetiva, las diferentes instancias o espacios de Educación de Jóvenes y Adultos, en su diversidad de manifestaciones y grados de formalización (ya sean escuelas, cursos, talleres, conferencias, exposiciones, etc.), pueden ser entendidas como satisfactores. La necesidad de entendimiento o de pensamiento reflexivo refiere a la posibilidad de construir conocimientos, a la conciencia crítica, a la racionalidad, a la curiosidad. Para satisfacerla pueden realizarse acciones como estudiar, analizar, interpretar, entre otras, en distintos ámbitos formativos tales como escuelas, agrupaciones comunitarias, familias, accediendo a maestros, literatura, bibliotecas, etc. con el apoyo de determinadas políticas educacionales, comunicacionales, de promoción cultural, entre otros satisfactores y bienes que concurren a su realización.

Asumo que los indicios individuales y colectivos de carencias relacionadas con lo educativo (por ejemplo, no haber accedido o completado el nivel primario o secundario del sistema educativo; no saber leer y escribir; la falta de escuelas en la cantidad y calidad suficiente; la inexistencia de una red educativa que articule las múltiples instancias educativas dentro y fuera de la escuela) afectan a la “necesidad de entendimiento”. En esta investigación me referiré a ellas como **necesidades de entendimiento y de educación**, analizándolas en su dinámica intrínseca entre carencia y potencia, dentro del conjunto de las necesidades.

La demanda de educación supone el reconocimiento de “la necesidad de” y/o el “derecho a” la educación. Sirvent (1999a) señala que “evidencias empíricas de Argentina muestran que las necesidades objetivas por educación a lo largo de toda la vida y por educación de adultos están relacionadas con el complejo conjunto de conocimientos políticos, económicos y sociales necesarios para comprender qué está pasando en nuestra vida cotidiana. Esto también indica que los individuos y grupos tienen la necesidad de mejorar sus capacidades para participar, crear y pensar de una manera reflexiva, para intervenir en las decisiones que afectan su vida cotidiana” (p. 146). En este sentido, el diagnóstico del nivel educativo de riesgo indica la magnitud de las necesidades objetivas que afectan a la población joven y adulta de nuestro país.

Sin embargo, el reconocimiento de las necesidades educativas, es decir su transformación de necesidad objetiva en necesidad subjetiva y su expresión como demanda efectiva supone un proceso complejo. Es allí donde se ubica el foco de indagación de esta investigación: en la comprensión de los procesos involucrados en la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva por educación de jóvenes y adultos.

¹³ El término autonomía deriva del griego *autos*, “uno mismo”, y *nomos*, “norma”. La Real Academia Española (Diccionario de la Lengua Española Vigésima Segunda Edición; 2001) en la segunda acepción de este término, define autonomía como “condición de quien, para ciertas cosas, no depende de nadie” (Obtenido el 20-04-2004 en http://buscon.rae.es/draeI/SrvltConsulta?TIPO_BUS=3&LEMA=autonomia).

Desde la conceptualización aquí presentada, se puede anticipar hipotéticamente que cuando un adulto concurre a una experiencia educativa, esto implica un proceso complejo, no lineal, desde la existencia de una carencia (es decir, la existencia de una necesidad objetiva), el reconocimiento de la necesidad o el interés (subjetivo) y el logro de un satisfactor frente a ella (por ej., una escuela de adultos o un curso), ya sea que este logro sea completo o no.

En cuanto a los posibles aspectos intervinientes en este proceso de construcción de demandas, introduciré supuestos acerca de las **representaciones sociales**, entendidas fundamentalmente según los desarrollos de la psicología social francesa. Sirvent (1986) señala que las representaciones sociales “constituyen una de las variables que pueden facilitar o inhibir la toma de conciencia o el reconocimiento de necesidades y la ‘selección’ de determinadas formas de conducta que tienden a satisfacer una necesidad” (p. 155). Entiende por representación social: “el conjunto de conceptos, percepciones, significados y actitudes que los individuos de un grupo social comparten en relación consigo y los fenómenos del mundo circundante. La importancia de la noción psicosocial de representación se basa en que indica una visión social compartida de la realidad cotidiana, que condiciona el reconocimiento colectivo de necesidades y las prácticas culturales de la vida cotidiana de un grupo social. No se trata de una opinión momentánea o fragmentaria, sino de una construcción de un aspecto del mundo circundante mediante la estructuración de una amplia escala de informaciones, imágenes, creencias, valores, normas que un grupo social posee sobre aspectos de la vida cotidiana” (p. 84).

Fue Serge Moscovici quien desarrolló en el campo de la psicología social una línea particular referida a las “representaciones sociales”, desde la década de 1960¹⁴. Para Farr (1996), así se inicia “una tradición de investigación que era, al mismo tiempo, sociológica y francesa”; se trata de “una de las pocas áreas de investigación empírica donde fueron hechas tentativas serias en el pasado, y que aún continúan siendo hechas en el presente, para establecer una *reaproximación* entre estas dos formas contrastantes de psicología social”: las formas sociológica y psicológica de la psicología social (pp. 162-163; cursiva en el original)¹⁵.

Moscovici (1979) discrimina tres dimensiones que definen el contenido y el sentido de una representación social:

- a) La información: se relaciona con la organización de conocimientos que posee un grupo, acerca de un objeto social; se trata del sustento cognitivo de la representación, aunque se debe considerar la existencia de distintos niveles de saber.
- b) El campo de representación: se relaciona con la "imagen", el contenido concreto y limitado de las proposiciones referidas al objeto; la noción de campo remite a la existencia de una unidad jerarquizada de elementos, de una organización subyacente al contenido.
- c) La actitud: se relaciona con la orientación global respecto del objeto de representación. Señala Sirvent (1999b), “la *actitud* es una organización durable de procesos motivacionales, sentimientos emocionales, percepciones y aspectos cognitivos relacionados con una parte del mundo social. La actitud orienta la conducta” (p. 126).

¹⁴ La idea de la existencia de representaciones mentales compartidas socialmente y su relación con las estructuras sociales fue trabajada inicialmente por la sociología, desde el planteo inicial de Durkheim a principios del siglo XIX pasando por la reelaboración de Bourdieu (Wacquante en Bourdieu y Wacquante, 1995), entre otros sociólogos que han buscado (desde una “psicología social implícita”) articular en sus postulados lo individual y lo colectivo (Doise, 1991). Para Jodelet (1991), luego de la formulación inicial durkheimiana (en términos de “representación colectiva”), esta noción sufre sin embargo “un largo eclipse” hasta que es teorizada por la psicología social “no sin antes haber realizado una desviación por la psicología infantil” (en la que ubica los aportes de J. Piaget) (p. 469).

¹⁵ Para Farr (1996), esta línea de trabajo constituye un antídoto para el proceso de individualización de la psicología social norteamericana. También Pereira de Sá (1996) aporta al análisis de la contribución de la teoría de las representaciones sociales en la constitución de la psicología social europea.

Para Moscovici (1979), el calificativo de "social" que se adjunta a la representación, indica no sólo su colectividad contemporánea sino la hipótesis de que es generada y producida a través de procesos sociales así como al mismo tiempo contribuye al proceso de formación de las conductas y de orientación de las comunicaciones sociales. Para este autor, en la representación social se entrecruza una textura psicológica autónoma y lo propio de nuestra sociedad. "Resolver problemas, dar una forma a las interacciones sociales, proporcionar un molde a la conducta, son motivos poderosos para edificar una representación (...) Por su funcionamiento como marco de interpretación de los mismos fenómenos, se convierte en uno de los factores constitutivos de la realidad y de las relaciones sociales" (p. 54). Las representaciones sociales constituyen maneras de pensar e interpretar la realidad, con lo cual participan en la construcción social de la realidad misma (Jodelet, 1991).

Las representaciones sociales hacen referencia tanto a un objeto como a un sujeto: son representaciones "de algo" (permiten hacer presente en la mente a una cosa, idea, persona, etc.) y "de alguien" (en tanto de un sujeto en determinada posición social) (Moscovici, 1979; Jodelet, 1991). "Dicho de otro modo, es una forma de conocimiento a través de la cual el que conoce se coloca dentro de lo que conoce. De ahí proviene la alternación que la caracteriza: unas veces representar, otras representarse. También de ahí nace la tensión en el corazón de cada representación entre el polo pasivo de la impronta del objeto – la figura – y el polo activo de la elección del sujeto – el significado que le da y del cual la inviste" (Moscovici, 1979, p. 43). Tanto las características del objeto como las del sujeto tienen incidencia sobre las características de la representación. La representación fusiona percepto y concepto y tiene un carácter signifiante, al conferir significados. La representación siempre significa algo para alguien y al tiempo que nos dice algo del objeto, expresa también algo del sujeto que la formula, su parte de interpretación, su propio punto de vista sobre el objeto y sobre su relación con el objeto (Jodelet, 1991).

Jodelet plantea claramente la continuidad del proceso representacional del individuo y la formación de las representaciones sociales. Este aspecto es importante a efectos de la elaboración de categorías en esta investigación de Tesis: diversos autores señalan que las representaciones sociales se construyen sobre la capacidad representacional de un sujeto (Kaës, 1960; Jodelet, 1991; Jovchelovitch 1994). Para Sirvent (1999b), por ejemplo, "toda representación social es la producción y el proceso de construcción mental de la realidad por un aparato psíquico humano. Esta construcción de lo real se produce a partir de informaciones que el sujeto recibe de sus sentidos en el transcurso de su historia y en interrelación con otros individuos y grupos" (p. 122). Asumo con Jodelet (1991) que "incluso cuando nos situamos a nivel social cero para analizar el acto del sujeto que se representa o representa un objeto, la representación conlleva algo social: las categorías que estructuran y expresan, categorías tomadas de un fondo común de cultura (...). Estas categorías son categorías de lenguaje" (p. 478).

Jodelet (1991) señala como rasgos fundamentales de la representación, su carácter:

- figurativo (de imagen), en lo cual se incluye la intervención de la imaginación y de lo imaginario a nivel individual o social;
- simbólico y signifiante (pueden restituir algo ausente);
- constructivo (no mero reflejo de un "objeto externo" en el "interior de un sujeto");
- autónomo y creativo a nivel individual y social.

A partir de resultados convergentes en este campo de investigación, Jodelet (1991) propone que el concepto de representación social designa una forma de conocimiento o pensamiento social específico, a un saber de sentido común cuyos contenidos manifiestan procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados; son siempre tributarias de la posición que ocupan los sujetos en la sociedad (Doise 1991; Jodelet, 1991).

El componente cognitivo identificado como una de las dimensiones de las representaciones, permite incluir el concepto de saber cotidiano (también denominado saber popular o sentido común). A. Heller (1977) señala que el saber cotidiano contiene "la suma de nuestros conocimientos sobre la realidad que utilizamos de un modo efectivo en la vida cotidiana". Esto incluye "(...) el saber qué y el saber cómo [que] son igualmente importantes y a menudo inseparables uno del otro" (p. 317); el pensamiento cotidiano es pragmático, "y en esa medida es posible hablar de unidad inmediata del pensamiento y la acción en la cotidianidad" (Heller, 1990, p. 57). Este saber constituye un "primer nivel" de conocimiento¹⁶ que se torna garantía de reproducción y producción del mundo social. Dado que este conocimiento se presenta como existente con anterioridad al individuo, es asumido como verdad (Heller, 1977). Por su parte, H. Santos (1999) señala¹⁷ ciertas características presentes en los conocimientos cotidianos o de sentido común que, a su vez, sirven de anclaje para su transformación en un conocimiento más complejo, tales como la identificación de "lagunas", búsqueda de resolución de contradicciones o de confirmación o descarte de hipótesis.

En el campo de las representaciones sociales, dos procesos mentales han sido estudiados a fin de explicar su funcionamiento y funciones: la objetivización y el anclaje. Ambos procesos se hallan en continua interacción.

La objetivación es una operación estructurante, formadora de imagen; "hace concreto lo abstracto", ya sean ideas, teorías científicas, relaciones, facilitando su comunicación. Su funcionamiento facilita la construcción de un "núcleo figurativo", de una estructura de imagen como construcción "estilizada", gráfica y significante; opera por selección, enmascaramiento o acentuación de ciertos elementos según las necesidades y los valores propios del grupo. Tiende a "naturalizar" o "biologizar" abstracciones y aún al mundo social, interpretando por ejemplo las diferencias sociales (étnicas, socioeconómicas, etc.) como diferencias del ser (Jodelet, 1991); tiende asimismo a ocultar las dinámicas relacionales, presentándolas como entidades que tienen existencia propia y autónoma.

El anclaje, por su parte, se descompone en varias modalidades (Jodelet, 1991):

- el anclaje "como instrumentalización del saber": este proceso sucede a la objetivación; el núcleo figurativo o estructura gráfica que ésta produjo, se torna un instrumento o guía de referencia para comprender la realidad. En tanto sistema de interpretación, media entre el individuo y su entorno natural y social, proveyendo de tipos y categorías de clasificación; de tal modo contribuye a constituir y expresar relaciones sociales.
- el anclaje como asignación de sentido: refiere a la ubicación de un objeto de representación en una "red de significados" a través de la cual es situado socialmente en relación con la jerarquía de valores a la que adhiere un grupo social.
- El anclaje "como enraizamiento en el sistema de pensamiento": la representación social se inscribe siempre sobre algo ya pensado, de manera latente o manifiesta. Para comprender algo nuevo es necesario aproximarlo a lo ya conocido, compararlo, clasificarlo en relación a lo ya familiar (Jodelet, 1991), tanto valores como categorías socialmente establecidas y compartidas (con lo cual los procesos mentales se intersectan con las relaciones sociales) que corresponden a expectativas y coacciones que definen los comportamientos a adoptar (Doise, 1991).

La denominación y la clasificación forman parte de estos procesos de elaboración y funcionamiento de las representaciones sociales (Moscovici, 1979; Jodelet, 1991; Pereira

¹⁶ Podemos identificar otros dos tipos de saber cotidiano de mayor nivel de abstracción e integración: la sabiduría popular y el saber popular orgánico (sobre la base de Berger y Luckmann, 1991 y Martinic en Hernández y otros, 1985).

¹⁷ Sobre la base de sus investigaciones sobre las características de los conocimientos cotidianos y su interrelación con el conocimiento científico en adolescentes y adultos en relación a la sexualidad.

de Sá, 1999)¹⁸ y revisten para esta Tesis una relevancia particular. En la clasificación “lo que se pone en juego es una comparación generalizadora o particularizadora, por las cuales se decreta que un objeto se incluya o se aparta de una categoría, sobre la base de la coincidencia / divergencia en relación a un único o pocos aspectos salientes que definen al prototipo” (Pereira de Sá, 1999, p. 38); a través de esta operación el sujeto compara y distingue un objeto, con los paradigmas o prototipos presentes en su memoria y decide si puede o no ser incluido en esa clase. Sirvent (1999b) señala, en relación con la formación de las representaciones sociales, que “el procesamiento de la información se consolida en categorías o clasificaciones sobre lo real en el sistema cognitivo humano. Tales clasificaciones se estructuran en una visión global del mundo que ayuda al individuo a entender, actuar, adaptarse, evadirse o rebelarse frente al mundo” (p. 122).

En esta investigación de Doctorado interesa en particular el doble cariz indisociable de las representaciones sociales y de su componente de saber cotidiano: al tiempo que implican maneras de pensar e interpretar la realidad, orientan las conductas, las prácticas y las relaciones sociales. Las representaciones sociales “producen” comportamientos y relaciones con el medio; por tanto, implican también una acción y una creación y no una reproducción (en el sentido de una “copia” o “imagen”) ni una mera reacción frente al objeto (como lo son las “opiniones”) (Moscovici, 1979). Asumo entonces que la manera en que pensamos y entendemos los distintos fenómenos, procesos y objetos de la vida cotidiana (la educación, la familia, las diferencias de género, etc.) interjuegan en el proceso necesidad / satisfactor / demanda, orientando prácticas y decisiones, entre otras, aquellas referidas a insertarse o no en instancias educativas para jóvenes y adultos.

Respecto de los procesos de reconocimiento de las necesidades y expresión de las demandas por EDJA señalaré, siguiendo a Dominicé (1990), que las representaciones sociales intervienen en la relación de las personas jóvenes y adultas con el saber, en sus procesos de aprendizaje, de cambio y adquisición de nuevas actitudes. Retomando los aportes de la psicología social, Dominicé señala que las representaciones sociales preceden y acompañan al aprendizaje. Destaca en este sentido, el lugar que ocupa la representación de sí mismo, entre otras representaciones que entran en juego, tales como la representación de los otros, de las normas de referencia y de la vida adulta. Considera que la noción de “adulto” (que incluye una carga emocional) es una dimensión de análisis de la representación de sí mismo que resulta clave, dado que influencia las expectativas de los sujetos frente a las ofertas educativas. En la representación de sí como adulto, se interrelaciona lo cronológico factual y lo simbólico, la realidad bio-social y la significación psicológica.

Por otra parte, los trabajos de Sirvent permiten sostener, también como supuestos de anticipación de sentido para esta Tesis, que la representación social de la cultura, del barrio y su historia, de la participación social y del uso del tiempo liberado, así como las aspiraciones y expectativas de la población y los significados que le asigne a sus actividades pueden intervenir en la elección de los satisfactores frente a las necesidades educativas; por ejemplo, en la elección de determinadas instituciones y/o acciones educativas y culturales en tanto satisfactores (Sirvent y Brusilovsky, 1983; Sirvent, 1986).

Las representaciones sociales son determinadas socialmente por las condiciones socio-políticas y económicas que afectan de manera diferenciada a individuos y grupos. “Las representaciones elaboradas por los sectores populares de América Latina son socialmente determinadas por las condiciones de carencia social y económica y por las relaciones de subordinación con las clases y grupos dominantes” (Sirvent, 1985, p. 21); tienen su anclaje

¹⁸ La clasificación es también una de las operaciones mentales consideradas en el método pedagógico para el trabajo con jóvenes y adultos, denominado históricamente como “método de entrenamiento mental”, mencionado en el Capítulo 1.

en estas condiciones estructurales de la vida cotidiana y las refuerzan asegurando el “statu quo”. Sirvent (1999b) sostiene una perspectiva clasista de análisis de las representaciones sociales. “Desde tal perspectiva, las representaciones sociales son vistas como sistemas clasificatorios de la realidad, que legitiman y preservan el orden establecido” (p. 123).

Es importante señalar en este punto que en esta investigación de Tesis no pretendí generar conocimiento acerca de las representaciones sociales en sí mismas; sin embargo, esta conceptualización es la que subyace a la elaboración de categorías referidas a la representación o imagen de la educación, de sí mismo y de los otros que supongo involucradas en los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas por EDJA en los casos analizados. Me situó entonces en el punto en que la actividad representacional de los sujetos entrevistados se liga con las representaciones sociales, en esa relación triádica sugerida por Moscovici (2003), entre la representación individual, la representación social y el objeto. Se trata de la dialéctica entre la representación individual y la representación social. Por un lado, los distintos autores señalan (como ya anticipé) que las representaciones sociales se construyen sobre la capacidad representacional de un sujeto. Por otro lado, los autores también señalan respecto de la actividad simbólica del propio sujeto, el papel constitutivo de la realidad social, que a su vez ya está representada por otros (Jodelet, 1991; Jovchelovitch, 1994; Moscovici, 2003). Asumo entonces, que las representaciones sociales existentes en un determinado contexto sociohistórico serían el marco para la construcción “personal” de nociones y conocimientos acerca de la realidad social¹⁹.

En este sentido, asumo teóricamente que las representaciones verbalizadas por las entrevistadas en este estudio, son “personales” pero no por ello entera y puramente “individuales”. He tomado la diferenciación entre lo “personal” y lo “individual” siguiendo la caracterización de las teorías implícitas que realizan Rodrigo, Rodríguez y Marrero (1993, citados por Castorina, Barreiro y Toscana, 2005) quienes prefieren el término “personal” a “individual” a fin de evitar el sentido a-social que se le suele dar a éste último²⁰. Esta diferenciación parece fértil para abordar desde una perspectiva psicosocial a las representaciones recogidas en esta investigación de Tesis.

La elaboración e interpretación de las categorías emergentes me condujo a aproximarme a la perspectiva de los estudios recientes en el campo de las representaciones sociales, que hacen énfasis en su indagación en tanto proceso. En efecto, la complejidad de la noción de representación social y la consiguiente diversidad de los estudios empíricos, ha dado lugar a dos niveles de abordaje: la representación social como producto (el contenido, la estructura de la representación) y como proceso (su génesis, su estructuración) (Jodelet, 1991; Spink, 1999). El estudio del proceso de elaboración, reconoce la génesis constructiva de las representaciones en los individuos, con una historia social y personal e inscriptos en un contexto sociocultural definido, el cual incluye las representaciones y los modelos colectivos disponibles para que el individuo pueda dar sentido a su existencia. Para Spink (1999), el estudio de las representaciones sociales en tanto proceso abre la posibilidad de

¹⁹ Castorina (2005) examina las principales teorías y tradiciones así como diversas investigaciones acerca del conocimiento y sobre esta base destaca, entre otras cuestiones, que “las representaciones sociales serían un marco para la construcción individual” (p. 15). En particular, a partir de sus estudios, sugiere que las representaciones sociales intervienen en la adquisición de los conceptos sociales por parte del niño; propone considerar a las representaciones sociales como “restricciones” que operan en la actividad de construcción de conocimiento social del sujeto, en las interacciones sociales entre el sujeto y el objeto. Propone introducir la perspectiva de las representaciones sociales en el análisis de la actividad constructiva de las nociones sociales, como parte de la conformación de una “extensión crítica” de la tradición psicogenética constructivista piagetiana.

²⁰ Estos autores realizan esta discriminación para abordar las teorías implícitas en el campo de la psicología cognitiva. Señalan que las teorías implícitas son personales pero no por ello individuales, en tanto el individuo no opera de modo solipsista sino que su construcción representacional parte de experiencias del individuo (directas o de tipo simbólico) que tienen pautas socioculturales, definidas por una práctica y un formato de interacción social.

trabajar con estudios de caso²¹, donde el individuo, como sujeto social, puede ser abordado como sujeto genérico (como grupo en el individuo), siempre que tengamos una comprensión de su contexto social. Destaca que “se abren, por tanto, dos perspectivas ricas para el estudio de las representaciones sociales en cuanto proceso: por un lado, la perspectiva más tradicional de estudiar muchos para entender la diversidad; por otro, el estudio de casos únicos para buscar en la relación representación / acción los mecanismos cognitivos y afectivos de elaboración de las representaciones” (1994, p. 124). En sus propias investigaciones, Spink ha procurado entender el proceso de elaboración de representaciones en la interfase entre explicaciones cognitivas, las demandas concretas derivadas de las acciones cotidianas y las investiduras afectivas.

En esta investigación de Tesis, abordo los aspectos afectivos emergentes de los relatos de vida también en su dimensión psicosocial. Si bien constituyen uno de los ejes de la vida intra-psíquica, consideraré su construcción en la interacción con otros en la vida cotidiana. Diversas investigaciones señalan el componente social de los afectos y su relación con las actitudes. En la interacción social cotidiana construimos representaciones sociales compartidas acerca de las emociones. Están por tanto involucradas en las realidades sociales y fijadas en la cultura, existiendo ciertas semejanzas transculturales así como especificidades y diferencias culturales (Fernández, 2003).

A. Heller (1985) considera a la vergüenza como afecto social, derivado de la relación del sujeto con las prescripciones sociales. Al apartarse de éstas, la vergüenza aparece frente a la mirada de la comunidad. Estas prescripciones regulan qué nos da vergüenza y por qué. De ahí que sea un instrumento de socialización. Considera que la vergüenza implica la interiorización no sólo de normas sino de sanciones a nivel social y emocional y lleva a la aceptación de la humillación como algo natural.

Por otro lado, los objetos del entorno social no solo portan representaciones sociales de las cuales se apropian los sujetos en su actividad constructiva, sino que a su vez actúan sobre el sujeto. Emler, Ohana y Dickinson (2005) argumentan que el entorno social, en tanto objeto de conocimiento, no es inerte sino que también actúa sobre los individuos que lo habitan: “De ser así, entonces el conocimiento del mundo no sólo debe ser un conocimiento acerca de cómo hacer cosas en el mundo, sino que también debe ser un conocimiento acerca de la acción del medio sobre el yo, ya que los individuos son también los objetos y los blancos de la acción del entorno” (p. 73). De esta manera el desarrollo del conocimiento acerca del entorno contiene también un conocimiento acerca de los riesgos materiales y sociales, de los tipos de cosas que el entorno puede hacerle al yo y un conocimiento de cómo reaccionar frente a estos riesgos.

2.3. La satisfacción de las necesidades en la dialéctica de las relaciones sociales en la vida cotidiana

En este ítem expondré ciertos elementos teóricos que aportan para profundizar en el proceso de satisfacción de las necesidades y su lugar en la constitución del sujeto a través de las relaciones con los otros y de los aprendizajes. El proceso de construcción teórico-empírico del objeto en estudio llevó a integrar en este marco teórico referencial algunos conceptos desarrollados por la psicología social pichoniana²².

²¹ Maurer Lane (1999) ubica en esa línea algunos trabajos realizados a través de estudios de caso y/o de historias de vida.

²² Si bien reconozco la advertencia de Quiroga (2005) respecto de la unidad interna de este enfoque, he debido seleccionar sólo ciertos conceptos clave en la medida que resultaron pertinentes y operacionales en relación con el corpus empírico trabajado.

Dentro de la psicología social que se desarrolla en América Latina, esta escuela originada en la conceptualización de Enrique Pichon-Rivière²³ y continuada a través de los desarrollos de Ana P. de Quiroga en nuestro país, tiene una especificidad propia. Pichon Rivière realiza una síntesis original que se nutre, entre otras, en las perspectivas teóricas del psicoanálisis (de Freud, M. Klein, etc.), de la psicología social de G. Mead, de K. Lewin, así como del materialismo histórico-dialéctico y de la fenomenología (Quiroga, 2005). Para Pichon-Rivière “la vieja oposición entre el individuo y sociedad se resuelve entonces en este nuevo campo – el de la psicología social – en la que sólo existe el hombre en situación” (Pichon-Rivière en colaboración con Quiroga, 1988).

Esta perspectiva de psicología social tiene como uno de sus conceptos centrales al sujeto como complejo ser de **necesidades**. Señala Pichon-Rivière: “El hombre es un ser de necesidades que sólo se satisfacen socialmente, en relaciones que lo determinan. Nada hay en él que no sea resultante de la interacción entre individuos, grupos y clases. Entiendo al hombre como configurándose en una actividad transformadora, en una relación dialéctica, mutuamente modificante con el mundo, que se da siempre a su experiencia como mundo social, es decir, entretejido de vínculos y relaciones sociales. Esa relación dialéctica tiene su motor en la necesidad” (1973, citado en Quiroga, 2005, p. 32).

Desde esta perspectiva, se parte de una concepción del sujeto como social e históricamente determinado, que se configura en un interjuego con un contexto que se da a su experiencia interpenetrado de vínculos y relaciones sociales; este interjuego tiene su fundamento en la contradicción entre necesidad y satisfacción que promueve la relación con el mundo externo (con el otro) y los aprendizajes. A los fines de esta Tesis interesan destacar tres dinámicas centrales interrelacionadas con las necesidades:

- a) la dinámica necesidad – satisfacción
- b) la dinámica necesidad – contexto vincular
- c) la dinámica necesidad – aprendizaje

a) El par opuesto “**necesidad – satisfacción**” es una contradicción intrínseca y básica en el hombre en tanto ser vivo²⁴. Emergentes de un movimiento de desestructuración a partir de transformaciones internas del sujeto y su relación con el medio, las necesidades remiten a su opuesto: la satisfacción. Mientras esta contradicción, experimentada como tensión interna, se da en el interior del sujeto, la fuente de gratificación le es exterior, a partir de lo cual se entiende que la búsqueda de la satisfacción o realización de la necesidad es el fundamento motivacional de las experiencias de contacto del sujeto, de sus vínculos con los otros y de sus aprendizajes.

En esta dialéctica necesidad – satisfacción se produce el encuentro entre el sujeto y el objeto que entra en juego para su satisfacción. A partir del registro de esa tensión que implica la necesidad, el sujeto inicia un hacer, una praxis en la cual se relaciona con los objetos de su entorno, adquiriendo información a través de su hacer; esa actividad es entonces al mismo tiempo práctica y representacional (y base para todo aprendizaje) en procesos de gran complejidad.

²³ Pichon Rivière, psiquiatra de formación psicoanalítica (1907-1977), señaló que el desarrollo histórico biográfico de sus principales concepciones y su formulación dentro de un esquema conceptual totalizador se concretó fundamentalmente durante la década de 1960 (Pichon Rivière, 1988).

²⁴ Quiroga (2005) plantea que la necesidad remite con mayor claridad a la base orgánica del sujeto y al intercambio de materia con su medio. En esta Tesis sostendré que las necesidades humanas son tanto materiales como no materiales (ver ítem anterior). Considero que esto no es taxativamente contradictorio con el planteo de Quiroga, ya que ella misma aclara que la necesidad sería del orden biológico “en principio, aunque no exclusivamente” (p. 39).

Desde las primeras experiencias en las que se resuelve la necesidad (que remite a un objeto) a través de su satisfacción (que sólo puede darse en la relación con otros), la necesidad “se objetiviza”, “lleva la huella del objeto”, de tal forma que el objeto se inscribe en el sujeto. Estas experiencias fundan tanto la objetividad como la subjetividad del sujeto, ya que el objeto se torna referente interno, interpenetrando y conformando a la propia necesidad. “Lo que operaba hasta entonces como condición externa cambia de carácter, para transformarse en un elemento de causalidad interna” (Quiroga, 2005, p. 40), resultando crucial la experiencia con el otro. La necesidad motoriza el interjuego con el mundo externo en busca de la fuente de gratificación, en la relación con otro/s sujeto/s, determinando la realización de un conjunto de operaciones materiales y simbólicas.

b) El segundo par contradictorio: “**sujeto / contexto vincular-social**” refiere a la interacción dialéctica entre el sujeto y los otros para la satisfacción de sus necesidades. El sujeto accede a la satisfacción de la necesidad en la experiencia con otros, en un contexto vincular social determinado.

Pichon-Rivière (1988) define al vínculo “como una estructura compleja, que incluye un sujeto, un objeto, su mutua interrelación con procesos de comunicación y aprendizaje. Estas relaciones intersubjetivas son direccionales y se establecen sobre la base de necesidades, fundamento motivacional del vínculo (...) en ese interactuar se da la internalización de esa estructura relacional, que adquiere una dimensión intrasubjetiva. El pasaje o internalización tendrá características determinadas por el sentimiento de gratificación o frustración que acompaña a la configuración inicial del vínculo” (p. 10)²⁵. En ese escenario de interacción vincular el sujeto de la necesidad se transforma en sujeto de la representación del objeto y al mismo tiempo internaliza el vínculo con el otro, en el interjuego de la construcción de una representación mutua entre los sujetos interactuantes, configurando su interioridad, su mundo interno. “Lo que se internaliza no es sólo un objeto. Es una estructura de relación recorrida por sistemas de significaciones, vincular y social. Desde allí es que sostenemos que el sujeto de la necesidad, a partir de la experiencia con el objeto se transforma en el sujeto de la representación, de la norma, de las significaciones” (Quiroga, 2005, p. 28). Es decir, es a partir de sus necesidades y de los vínculos en los que tiene lugar su satisfacción que el sujeto accede a las representaciones, las significaciones y las normas sociales. La representación refiere, para la psicología social pichoniana, a la presencia sensorial o ideatoria del objeto en el sujeto²⁶; toda representación tiene, desde esta perspectiva, su anclaje y fundamento en el interjuego entre necesidad / satisfacción y en la alternancia entre presencia y ausencia del objeto.

De esta manera, el sujeto y el otro no sólo están presentes sino que tienen una acción significativa, por moverse hacia la gratificación o hacia la frustración de las necesidades propias y ajenas. La experiencia con el otro en los procesos de interacción, en la dialéctica entre sujetos, tiene un carácter configurador y estructurante de la subjetividad. “Otro que no permanece trascendente a esa relación sino que desde su propia necesidad reconoce o desconoce la necesidad del sujeto, la gratifica o la descalifica y la frustra. El otro desde su acción y sus

²⁵ Los conceptos de vínculo y mundo interno de Pichon-Rivière (1988), se bien tuvieron una inspiración originaria en los trabajos de Freud implican una ruptura con la tradición psicoanalítica ortodoxa y señalan su itinerario hacia la psicología social, en tanto considera que la experiencia social es constitutiva del sujeto, prescindiendo de todo principio interno pre-experiencial. Señala una policausalidad del factores operantes en la constitución del mundo interno, dada entre relaciones reales y necesidades escenificadas en la fantasía, entre lo real y lo fantasmático, entre acción concreta y fantasía inconsciente (Quiroga, 2005). En esta investigación de Tesis, las decisiones epistemológicas y metodológicas tomadas no enfocan el trabajo realizado en este plano inconsciente.

²⁶ Ana P. de Quiroga en ocasiones utiliza el término “reflejo” como sinónimo (ver por ej. en Quiroga 2003); como ya he expuesto, aquí me alejo de esa perspectiva, apelando a la concepción lograda por el campo de estudios sobre las representaciones sociales, de raigambre francesa.

significaciones que no son sólo individuales sino también sociales, significa a su vez la experiencia del sujeto, contribuyendo a determinar – siempre en una policausalidad – calidades de los objetos internos y formas de interpretación de la realidad” (Quiroga, 2005, p. 43).

A su vez, este sistema interaccional está sostenido en un orden social y está recorrido por las determinaciones y representaciones emergentes de las relaciones sociales, de las cuales el sujeto es portador. El hombre emerge transformando la naturaleza y transformándose a partir del trabajo para la producción de bienes en relación a sus necesidades. Este proceso se da a través de las relaciones con otros hombres. Esta doble relación (con la naturaleza y con los otros) está social e históricamente determinada por remitir, fundamentalmente, a formas y a relaciones de producción concretas (Quiroga, 2005).

El interjuego fundante necesidad – satisfacción está intrincado y determinado, según Pichon-Rivière, desde las relaciones sociales. Desde esta concepción de necesidad se observa el carácter social e históricamente determinado de la esencia del sujeto y se comprende la dialéctica sujeto – mundo²⁷. En esa dialéctica, el sujeto, en sus condiciones concretas de existencia, es sujeto producido (emergente de procesos vinculares, institucionales, sociales) al tiempo que es sujeto de la praxis (productor de la vida material y del universo simbólico, protagonista de la historia) y se constituye a través de una actividad (a la vez externa e interna, acción y representación) transformadora de sí y de la realidad (Pichon-Rivière, 1988; Quiroga, 2005).

En esta trama vincular de relaciones, la familia es mediadora entre el sujeto y la organización social. Sostenida en un orden sociohistórico que influye sobre ella desde relaciones económicas, jurídicas, políticas, culturales, porta sobre el sujeto las representaciones y significaciones sociales, normas y valores propios de ese orden y a su vez lo modela con ciertos rasgos peculiares (Quiroga, 2003). Sin embargo, también refleja en su seno las contradicciones que recorren el contexto en el cual está incluida; por tanto, así como transmite valores que tienden a la estabilidad y la conservación, también puede transmitir otros que tiendan a la transformación de sí y de las relaciones sociales (Quiroga, 2005). De esta manera entran en un juego de múltiples determinaciones la dimensión de la organización social material de la experiencia y la dimensión intrasubjetiva. Quiroga señala como una de las articulaciones entre ambas dimensiones al orden simbólico, constituido entre otros componentes (tales como el lenguaje, las elaboraciones científicas y estéticas y otros aspectos de la cultura) por las representaciones sociales (Quiroga, 1998) que, entre otras funciones, legalizan las formas específicas que adoptan las relaciones sociales en cada contexto histórico determinado.

Quiroga señala que esta secuencia necesidad / relación, necesidad / producción social en relación con otros para la satisfacción de las necesidades, es válida tanto para el desarrollo histórico colectivo como para la historia individual y se reedita en la vida cotidiana.

c) El tercer par refiere a la dinámica **necesidad – aprendizaje**: las necesidades son, a su vez, el motor del aprendizaje ya que fundamentan el proceso de exploración de lo real, a lo largo de toda la vida.

E. Pichon-Rivière define al aprendizaje como la apropiación instrumental (por el conocimiento) de la realidad, para transformarla. El conocimiento es una relación entre el sujeto y la realidad. La actividad del sujeto sobre el mundo, motivada en sus necesidades, es práctica pero también ideatoria, en tanto origina la representación, los conceptos por los

²⁷ Se observa entonces en el pensamiento de Pichon-Rivière cómo la relación entre las condiciones objetivas y el psiquismo, entre condiciones externas y causas internas, es definida desde una perspectiva materialista y dialéctica.

cuales lo real se inscribe en el sujeto. “El aprendizaje es una de las formas y a la vez uno de los efectos de la relación sujeto-mundo” (Quiroga, 2003, p. 16).

De importancia en relación con la perspectiva biográfica de esta Tesis, es la consideración de la compleja dimensión temporal del proceso de aprendizaje. Quiroga (2003) entiende que el aprendizaje tiene una historicidad de continuidades y discontinuidades. En el proceso de aprendizaje las continuidades, en tanto momentos de acumulación cuantitativa, resultan más imperceptibles para el sujeto y para el observador; las discontinuidades, en cambio, son momentos de importantes saltos cualitativos. En el aprendizaje se articula la continuidad y la discontinuidad, el pasado y el presente, lo nuevo y lo viejo, momentos de desestructuración y de reestructuración. Con lo cual cada sujeto es, en cada aquí y ahora, tanto un punto de llegada o síntesis de su historia vincular y social como también, de su trayectoria de aprendizajes (Quiroga, 2005).

Señala Quiroga (2003) que cada experiencia de contacto con la realidad puede ser fuente de un “aprendizaje explícito”, que se objetiva y condensa en el logro de una habilidad o contenido; pero al mismo tiempo, puede ser fuente de un “aprendizaje implícito”, en tanto deja una huella que inaugura o afianza una modalidad de interpretar lo real, que construye, a su vez, hábitos y actitudes de aprendizaje, maneras de organizar y significar experiencias, emociones y pensamientos. “Es un aprender a aprender como una forma particular de constituirnos como sujetos del conocimiento” (p. 34). De esta manera, se va construyendo la representación del mundo, como “prisma cognitivo” a través del cual abordamos y conocemos la realidad, que tiene una estructuración elaborada e incorporada implícitamente en el proceso de aprendizaje (Quiroga, 2005).

Como resultante de la relación sujeto-mundo, como efecto del aprender, se estructura una matriz o modelo interno de aprendizaje, que a su vez tiene un carácter fundante, estructurante o condicionante de nuevos aprendizajes. **La matriz o modelo interno de aprendizaje** refiere a “la modalidad con que cada sujeto organiza y significa el universo de su experiencia, su universo de conocimiento. Esta matriz o modelo es una estructura interna, compleja y contradictoria, y se sustenta en una infraestructura biológica. Está socialmente determinada e incluye no sólo aspectos conceptuales sino también afectivos, emocionales y esquemas de acción. Este modelo, construido en nuestra trayectoria de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos” (Quiroga, 2003, p. 35).

Esta matriz subyacente (de carácter implícito), consiste no sólo en una forma de relación sujeto-mundo, sino que incluye un sistema de representaciones (acerca del conocimiento, el sujeto, el poder) que interpreta esa relación: una hipótesis de quiénes somos, qué lugar y tarea tenemos aprendiendo; dicho sistema legitima y reproduce las relaciones sociales dominantes. Subyace al acto de conocimiento, determinando formas de encuentro con la realidad (Quiroga, 2005). Las matrices o modalidades de aprendizaje se van constituyendo en los distintos ámbitos en los que se ha desarrollado la experiencia de aprender a lo largo de la vida y de acuerdo a la modalidad con que esas experiencias se inscriben en cada uno.

De esta manera, se encuentran multideterminadas. La familia constituye el ámbito determinante de los primeros y más significativos aprendizajes que estructuran estas matrices. El propio cuerpo es el primer objeto de conocimiento; luego los objetos y vínculos se amplían y diversifican, serán la madre y otros significativos de la familia quienes vayan significando las experiencias y los aprendizajes (más o menos permisivos, represivos, empobrecedores, etc.). Señala Quiroga (2005) que la escolaridad suele instalar una ruptura con las matrices de aprendizaje previamente construidas (en la familia,

fundamentalmente), cuando el aula (definido por el sistema educativo como el lugar de poder del docente) se torna lugar de sometimiento e impotencia para el alumno.

Otro de los factores más importantes como determinantes de estas matrices son las relaciones sociales, y en particular, las relaciones de producción, así como el sistema de representaciones sociales que las legitiman, que interpenetran todas las instituciones sociales, con lo cual operan en cada experiencia de aprendizaje que va configurando estas matrices. También ocupan un lugar destacado las organizaciones educativas “de distinta índole”, las organizaciones o ámbitos familiares, laborales, religiosas, del tiempo libre, etc.

Al estar multideterminados, las matrices de aprendizaje también contienen aspectos contradictorios. Elaboradas desde la praxis, pueden transformarse a través de la interrogación crítica y de la innovación. No trata de una estructura cerrada o estática sino que está en movimiento y es susceptible de modificación (Quiroga, 2005).

A través de las relaciones con los otros y de los aprendizajes se va constituyendo la identidad (tal como ampliaré más adelante) y la posibilidad de la autonomía, aspectos relevantes para esta Tesis. En el desarrollo de recursos y esquemas de acción que el sujeto realiza desde su nacimiento para la satisfacción de necesidades, pasa progresivamente de una situación inicial asimétrica y de dependencia respecto de los adultos hacia una integración de sí, lo que implica una discriminación yo – no yo, yo – mundo. Desde una unidad primordial con otro (que es, en general, quien cumple la función materna), se inicia el pasaje de la dependencia a la autonomía (que será siempre relativa y relacional). “Este proceso fundante de la subjetividad ha tenido como escenario y condición de posibilidad (...) el protovínculo, sostenido a su vez en una estructura familiar y en un orden social, determinante en última instancia de ese vínculo y de esa estructura familiar” (Quiroga, 2003, p. 71).

Para Quiroga, una investigación sobre la organización familiar en tanto primera instancia de socialización y sobre la génesis de los modelos o matrices de aprendizaje en el seno de la organización familiar requiere estudiar no sólo la historia familiar y sus funciones, sino también las relaciones de poder y los sistemas de roles y status vigentes en ese grupo.

En relación con esto, un concepto que interesa, en tanto emergente de las categorías de análisis durante esta investigación de Tesis, refiere a los **mandatos familiares**. Los mandatos son la serie de creencias y reglas que se transmiten de generación en generación en toda evolutiva familiar referidas a la organización familiar; estos límites impuestos por la ley social y por la ley familiar se corporizan en los permanentes intercambios comunicacionales que realizan los miembros del sistema familiar. Cuando alguien transmite o se convierte en vigilante de las leyes frente a otro que tiene que cumplirlas, estas prohibiciones y mandatos implican relaciones de dominación (Droeven, 2000)²⁸.

Para esta Tesis se asume que distintos mecanismos de poder (a desarrollar en próximo ítem 2.5.) intervienen en la dialéctica de las relaciones del sujeto con los otros y por tanto, en la constitución de las matrices de aprendizaje y en el logro de la autonomía del sujeto involucradas en la realización de sus necesidades, entre ellas, las educativas.

Para finalizar este ítem, señalaré que, desde la perspectiva teórica de la psicología social pichoniana, las tres dinámicas que he destacado en relación con el foco de interés de esta Tesis (las dinámicas necesidad/satisfacción; necesidad/contexto vincular-social y necesidad / aprendizaje), están relacionadas con el concepto de **vida cotidiana**. Se entiende por vida cotidiana a “el espacio y el tiempo en que se manifiestan en forma inmediata y directa las relaciones que los hombres establecen entre sí y con la naturaleza en función de sus necesidades, configurándose así (...) sus condiciones concretas de existencia” (Quiroga y

²⁸ En este párrafo introduzco la perspectiva conceptual de la psicología social orientada hacia la dinámica familiar.

Racedo, 2003, p. 10); a cada época histórica y a cada organización social le corresponde un tipo de vida cotidiana. Resulta importante destacar que la “vida cotidiana es la forma de desenvolvimiento que adquiere día tras día nuestra historia individual” (Quiroga, 2005, p. 71).

La psicología social pichoniana aporta a la línea de pensamiento sobre la vida cotidiana²⁹ el énfasis en su relación con la dialéctica de las necesidades. Se entiende que la cotidianidad es el ámbito y el escenario de la determinación social de las necesidades, en tanto subyacen a ésta “el modo del reconocimiento de las necesidades, cómo se definen las necesidades (...), las posibilidades y las modalidades de satisfacerlas y las metas que son socialmente disponible” (Quiroga en Quiroga y Racedo, 2003, p. 11). La cotidianidad es la forma en que las relaciones sociales se dan a nuestra experiencia, la organizan y le otorgan significado, tendiendo a conservar una familiaridad acrítica y encubridora a través de los discursos que la legitiman y la naturalizan (Quiroga, 1996). Para Quiroga y Racedo (2003), allí reside “el secreto y la substancia” de la vida cotidiana, en tanto las relaciones sociales implicadas en la dialéctica necesidad / satisfacción se manifiestan en los hechos pero, al mismo tiempo, se ocultan en la representación social de esos hechos, que se presentan como “la realidad absoluta”, “incuestionable”, como el modo de vivir “inmodificable”. Este encubrimiento tiene origen y fundamento en un sistema de representaciones (característico de la ideología dominante) que naturaliza lo social, universaliza lo particular y atemporaliza lo histórico, en un proceso mitificador.

Los sujetos se desempeñan en esta realidad sobre la base de este sentido común o saber cotidiano, en el que esa realidad se da por establecida, no requiere verificaciones, es “auto-evidente”. Sin embargo, desde esta perspectiva también se reconoce que hay posibilidades para un interrogarse crítico que permita desnaturalizar³⁰ (Quiroga, 2005), objetivar la vida cotidiana (Heller, 1990; Sirvent, 1999b). La objetivación refiere al proceso de construcción de conocimiento mediante el cual la propia realidad cotidiana se transforma en objeto de análisis; implica un proceso de toma distancia, de analizar el entorno de una manera crítica, convirtiéndolo en objeto del pensamiento reflexivo (Sirvent, 1999b).

2.4. La imagen de sí mismo y la identidad

La categoría “imagen de sí mismo” había resultado relevante en las indagaciones previas como uno de los aspectos psicosociales involucrados en los procesos de construcción de demanda (Llosa, 1999; 2000, ver en Cap. 1); en esta investigación de Tesis continúa emergiendo como una de las categorías importantes. Parto de considerar, de manera amplia, a la categoría “imagen de sí mismo” como referida a la imagen o representación que cada individuo tiene acerca de los diferentes aspectos de sí y que hacen a su identidad.

Esta categoría se incluye en un campo conceptual complejo, de larga historia y que ha sido abordado por diversas disciplinas (la filosofía, la psiquiatría, el psicoanálisis, la psicología social, entre otras), en las que ha menudo se solapan las definiciones del sí mismo, el yo, la identidad. No pretendo dar cuenta aquí de este desarrollo conceptual, sino sólo señalar líneas de conceptualización que aportan a la perspectiva que se sostiene en esta Tesis.

La concepción del “sí mismo” (*self*) resulta relevante en el desarrollo mismo de la Psicología Social como disciplina (Muchnik, 2002), desde el trabajo de algunos de sus precursores (tales como Dewey, James o Mead) y de la transición entre la filosofía y la

²⁹ Esta línea conceptual encuentra sus raíces en el pensamiento hegeliano y aportan a su esquema conceptual autores como Lukacs, Lefebvre, Heller, Kosic, Sartre, la Escuela de Frankfurt, entre otros (según Quiroga y Racedo, 2003).

³⁰ Para la escuela pichoniana, este sería el objeto de la psicología social y su propuesta específica de análisis: el análisis crítico de la vida cotidiana.

ciencia, a fines del Siglo XIX. Desde estos inicios se señalará uno de los aspectos de este concepto que interesa remarcar para esta Tesis: la naturaleza social del “sí mismo”.

W. James (1842-1910) fue uno de los precursores en considerar el carácter empírico del sí mismo y su producción a partir de la experiencia social (Muchinik, 2002). En sus “Principios de Psicología” James (1890) señala que “en el sentido más amplio posible, el sí mismo de una persona es la suma total de todo aquello que puede considerar suyo, no sólo su cuerpo y sus facultades psíquicas, sino también sus ropas y su casa, su mujer y sus hijos, sus antepasados y amigos, su reputación y su trabajo, su tierra y sus caballos, su yate y su cuenta bancaria” (citado en Levita, 1977, p. 34). Este sí mismo está integrado por tres componentes: un “sí mismo material”, constituido por el cuerpo y extensivo a la ropa y otras pertenencias materiales que pueda considerar “mías o propias”; un “sí mismo espiritual”, constituido por el conjunto de funciones y aptitudes mentales y un “sí mismo social” consistente en el reconocimiento que obtenemos de los otros (por lo que cada uno tiene múltiples “sí mismos sociales”) (citado en Levita, 1977).

Su discípulo, Ch. Cooley (1864-1929), desde una sociología con fuerte inclinación psicológica, profundizó en el desarrollo social de la persona a través de la comunicación y en el contexto de las relaciones sociales (Muchinik, 2002). En relación con el desarrollo del sí mismo, interesa destacar aquí (siguiendo a Newcomb, 1974) dos de sus contribuciones: por un lado, su énfasis en que aún lo más personal y privado de una persona, es un producto social; por otro lado, su concepto de “sí mismo en espejo”, a través del cual subrayó los aspectos interaccionales de los cuales surge como reflejo de las opiniones que les atribuimos a los demás hacia nosotros mismos.

Esta corriente de ideas tendrá también un amplio desarrollo en las enseñanzas de Mead y, en su conjunto, marcarán su enorme influencia en la psicología social sociológica³¹.

La teorización de G. H. Mead (1863-1931) tuvo un significado relevante en esta línea de construcción de conocimiento que buscaba superar la antinomia individuo/sociedad. Mead considera el sí mismo como un proceso, que tiene un desarrollo de carácter social e histórico; es decir, es resultado de la experiencia y la actividad sociales. El término “sí mismo” indica su carácter reflexivo, en tanto la persona puede ser al mismo tiempo sujeto y objeto (Mead, 1972). No se trata, para Mead, de un fenómeno congénito, ya que en un inicio el individuo no se concibe a sí mismo; en tanto objeto de conocimiento, se desarrolla a partir de experimentar cómo los demás reaccionan ante él, “aprende a pensar acerca de sí mismo como objeto y a adoptar actitudes y experimentar sentimientos respecto de sí mismo; se responde como le responden los demás” (Hall y Lindzey, 1974, p. 20). “El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino sólo indirectamente, desde los puntos de vista particulares de los otros miembros individuales del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto un todo, al cual pertenece” (Mead, 1972, p. 170).

El surgimiento de la persona como sujeto y objeto para sí mismo no es mecánico sino que emerge del proceso social en que las personas interactúan (Mead, 1972). La emergencia del sí mismo está socialmente estructurada, a través de la conducta social de la comunicación cuyo instrumento central es el lenguaje. Al utilizar gestos vocales provocamos en nosotros las reacciones que despertamos en otras personas, de manera que incorporamos sus actitudes y gestos. Mead denomina a estos gestos “símbolos significantes”, en tanto tienden a provocar en el individuo un grupo de reacciones tales como despierta en el otro (Mead, 1972). Señala Muchinik (1987a) “ambos comparten un

³¹ El significado de las elaboraciones de G. H. Mead en el desarrollo de la sociología y de la psicología social, fue analizado en Germani, G. “Presentación a la versión castellana” y en Morris Ch. “Introducción” (en Mead, 1972); también en Muchinik, 1987; 2002; en Farr, 1996.

universo de significados. Son los símbolos significantes y permiten anticipar la respuesta del otro” (p. 11), y por tanto, se relacionan con el control de las conductas. El lenguaje, las palabras han surgido de una interrelación social que antecede a los individuos.

Otra de las condiciones sociales básicas para la formación de la conciencia de sí, en adición al lenguaje, es la adopción de roles. A través de los símbolos significantes, el individuo adopta el rol del otro para la regulación de su propia conducta. “En el grado en que uno puede adoptar el papel de otro, puede, por así decirlo, mirarse a sí mismo (reaccionar ante sí) desde esa perspectiva, y de tal modo convertirse en un objeto para sí propio” (en la Introducción de Morris, en Mead, 1972, p. 37). Mead (1972) distingue dos etapas en el desarrollo del sí mismo (valiéndose para ello de la distinción entre el juego y el deporte): en la primera, se adopta la organización de las actitudes particulares de los unos hacia los otros, en los actos sociales específicos en que aquél participa. En la segunda, incorpora toda la organización de las actitudes sociales de un grupo social como un todo; se trata del “otro generalizado” en el que se expresan los principios, las normas, las actitudes reconocidas por todos los miembros de un grupo o de una sociedad hacia lo que son sus valores. De esta manera, el sí mismo también se va construyendo a través de los “roles” en tanto expectativas sociales de conducta, como incorporación de lo social a través de la interacción.

Las ideas de Mead (con continuidades y discontinuidades) serán retomadas por la Psicología Social contemporánea, en una de sus formas sociológicas, la Escuela de Chicago, en la corriente del “interaccionismo simbólico” (según Farr, 1996); desde esta corriente también se considera que los seres humanos actúan frente a los objetos según el significado que estos posean, significados surgidos de acuerdos mutuos a través de la interacción social. Posicionándose en esta corriente, por ejemplo Strauss (1959) retoma la idea del “self” en tanto el sujeto se toma a sí mismo como objeto. El sí mismo puede ser reexaminado y evaluado por el propio sujeto y esa autoevaluación guía sus decisiones y sus cursos de acción. En la autoevaluación el sujeto anticipa lo que sus actos le van a parecer a otros (otros particulares y generalizados – como dios, la sociedad, etc. -). Para Strauss (1959) “la identidad está relacionada con las evaluaciones decisivas que, tanto nosotros como los demás, hacemos de nosotros mismos. Todos nos presentamos ante los demás y ante nosotros mismos y nos vemos en los espejos de sus juicios. Las máscaras que entonces y a partir de ese momento presentamos al mundo y a sus habitantes responden a nuestras anticipaciones de esos juicios. Los otros también se presentan y llevan sus propios tipos de máscara y, a su vez, son evaluados” (traducido por Levita, 1977, p. 101).

La perspectiva conceptual psicosocial presentada más arriba enfatiza el carácter reflexivo de la imagen de sí mismo, en tanto “yo desde el otro” al que refiere el “self”. Según Muchnik (1987a), esto tiene implicancias sobre la imagen de sí mismo, en tanto tiene que ver con las definiciones de sí desde otros, con las miradas de los otros a través de las cuales el sujeto se termina viendo. La autoestima surge de este proceso dialéctico de conformación y búsqueda de confirmación de la imagen de sí.

A partir de lo expuesto asumo que esta representación o imagen de sí mismo se conforma a través de la interacción interpersonal en determinadas condiciones socioestructurales, y de la trama entre las experiencias vividas en la historia personal con la historia social. Esta perspectiva implica asumir también que el sujeto actúa no sólo según cómo perciba, interprete y signifique su situación de vida y su contexto, sino a sí mismo. Para esta investigación, en relación a los referentes y categorías trabajadas, se sostiene la denominación de “imagen de sí mismo” en tanto me permite asociar la representación de sí³² con las representaciones sociales.

³² Ciertos trabajos recientes de investigación desde otras corrientes en psicología social (desde modos verificativos), permitirían relacionar esta categoría de imagen de sí mismo en el “autoconcepto” en tanto “manera como una persona se ve a sí misma”

Aún cuando en los relatos de historia de vida la **imagen de sí** parece corresponder a la individualidad, a la propia singularidad, diversas investigaciones en el campo de la psicología social señalan también que aspectos de la descripción de sí también pueden ser compartidos: se trataría de la “representación social del yo”, según Doise (1991). Por un lado, se puede observar cierta generalidad en las definiciones del yo que provendría de la pertenencia común a ciertas categorías sociales. Otras investigaciones, por otro lado, cuestionan la generalidad y el valor deductivo de la percepción de las categorías sociales, ya que parecen no funcionar cuando se realizan descripciones de sí mismos o de individuos concretos: se encuentran semejanzas en las imágenes de miembros pertenecientes a categorías diferentes. Por ejemplo, investigaciones que muestran una gran similitud en las imágenes de sí mismo masculinas y femeninas o de “minusválidos” y “no minusválidos” (Nakbi, Arnal-Duchemin, 1987; Ravaud, Beaufils y Paicheler, 1986, citados en Doise, 1991). Esto parece indicar que las estereotipadas son las imágenes de uno mismo, que trascienden aún las diferentes categorías sociales de pertenencia.

La **identidad** como conceptualización parece tener una referencia más amplia e incluyente que el **sí mismo**, si bien no existe una definición unívoca sino múltiples acepciones desde diferentes perspectivas teóricas. Sin embargo, varios autores incluyen en su definición de identidad la relación con el “sí mismo”. Muchinik (1987b) señala que entre las diferentes conceptualizaciones de identidad priman ciertos puntos comunes, cuando refieren al sentimiento de ser “semejante y distinto” a la vez y al sentido interno de la continuidad en el tiempo, reconociéndose el sujeto a sí mismo como objeto de la experiencia. En parte (y sólo en parte)³³ la dificultad parece radicar en la tensión entre connotaciones más ligadas a la individualidad y la unidad del ser y aquellas más ligadas a lo social y a la diversidad; entre la identidad de sí y la identificación con el otro.

Si bien se acercan (y en ocasiones, hasta se amalgaman) en el lenguaje corriente, identidad e identificación no son lo mismo, tal como señala De Brasi (1990). La identidad, según De Brasi, cuando refiere a un yo (a un “sí mismo”) como a algo nuclear e inalterable se relaciona con la “mismidad”. Por otra parte, la identificación refiere a la “otredad”; a las relaciones, a los vínculos con los otros. Diferentes, pero íntimamente relacionados; sobre la identificación fluye la construcción de la identidad personal. El sentimiento que tenemos respecto a nosotros mismos y a nuestra personalidad, es entonces inseparable de las relaciones que nos unen a los otros. El individuo es un “laberinto”, una “maraña” de identificaciones: participa de muchos grupos o “masas”, con las cuales mantiene múltiples formas de vinculación identificatoria; su ideal de yo se ha edificado según los más diversos modelos.

La mirada sobre el sujeto se complejiza, al considerar la multiplicidad de lógicas en las que está envuelto por diversas vinculaciones identificatorias en las distintas masas de las que forma parte; se trata de una multiplicidad de sujetos en uno mismo (De Brasi, 1993). El sujeto queda marcado por múltiples pertenencias, creencias, reglas, posiciones, etc., si bien, no queda absolutamente determinado por ellas.

Desde la psicología social pichoniana, Ana P. de Quiroga (1998) señala la articulación y la dialéctica entre los dos sentidos en tensión que se hacen presentes al referirnos a la identidad: “uno nos habla de identidad en tanto encuentro, entrelazamiento, identificación en y con otros. Ese entrelazamiento es el que da apoyatura a la identidad entendida ya en

(Triandis). Sin embargo, la carga semántica de esta nominación lo liga a lo cognitivo; de hecho, también se lo define como “el conjunto de conocimientos que las personas tienen sobre sus características” (Paez y otros, 2003, p. 126). Para esta investigación consideramos más adecuado y consistente en relación con los referentes trabajados y con la perspectiva teórica sostenida en este marco conceptual, mantener la denominación de “imagen de sí mismo”, ligada a su referencia representacional.

³³ Levita (1977) señala otras fuentes de dificultad, ligadas a las diferentes perspectivas disciplinarias y aún a diferentes teorías dentro de una misma disciplina; como se mencionó más arriba, no es la intención en este apartado intentar dar cuenta de este campo complejo sino tomar algunas notas clave en relación al análisis del material empírico.

su otro aspecto, el de integración y continuidad del sí mismo, en una dialéctica de interdependencia y autonomía, de devenir y relativa permanencia, de diferencias y semejanzas, de diversidad y unidad, de aquello idéntico que sólo es en relación con lo otro, lo distinto” (p. 44). En ese interjuego de identificación y diferenciación con otros, Racedo (2004) por su parte, considera que la identidad individual y la social no son sino una unidad de opuestos. Aporta que la identidad que cada uno construye a lo largo de su vida, en el interior de los sectores sociales a los que pertenece, se configura en una dialéctica de lucha y resistencia entre dos aspectos: el que conforma una identidad dependiente, impuesta (por las clases dominantes) y el que se construye desde una identidad independiente (desde el registro de estar dominados, pero sin aceptarlo).

Como ya presentara en el ítem anterior, desde esta perspectiva teórica la identidad se relaciona con los procesos de aprendizaje. Los modelos o matrices de aprendizaje están íntimamente ligados a la identidad, “porque aún cuando tienen rasgos comunes, tienen también particularidades que surgen de nuestra historia como sujetos, de la peculiaridad de nuestras experiencias y de los ámbitos vinculares y sociales que son su escenario” (Quiroga, 2003, p. 34). Cada experiencia de aprendizaje se inscribe en cada sujeto inaugurando o afianzando una modalidad de “ser-en-el-mundo”, construyendo hábitos y actitudes de aprendizaje, estilos de pensamiento y de interpretación de lo real que también nos caracteriza, que nos constituye y nos identifica como sujetos de conocimiento.

Esa identidad se inscribe y sostiene en un proceso histórico, en el entramado de la historia subjetiva personal, la historia familiar y la historia social. Así como la interpretación de la experiencia, la interpretación de sí mismo emerge de una cotidianidad. La vida cotidiana, con la secuencia y ritmo que organiza las experiencias del día a día, cumple un papel significativo en la construcción de la identidad (Quiroga, 1998). Desde esa historicidad personal y social se construye el proceso social y subjetivo de la identidad, con la vivencia de una continuidad que a su vez integra rupturas y discontinuidades (retomaré este punto en el próximo ítem 3. referido a las biografías educativas). Desde esa identidad, a su vez, el sujeto se sitúa en el presente y anticipa un futuro, sosteniendo un proyecto que a su vez lo sostiene en tanto le otorga un sentido a su vida personal y a su ser social. “Desde el proyecto adquiere una dimensión de lo posible, una apertura y una capacidad anticipatoria con posibilidad de “planificar la esperanza” (E. Pichon-Rivière)” (Quiroga, 1998, p. 29).

Los aspectos conceptuales hasta aquí presentados permiten pensar a la imagen de sí mismo como parte de la identidad, implicada en los procesos identitarios, pero no entendida como mero reflejo de la “interioridad” de un individuo (separada u opuesta a la “exterioridad” de la sociedad) sino como constitución socio-histórica. Asumo que la constitución de la imagen de sí no puede ser explicada sólo en términos de los procesos psicológicos de estructuración del sujeto o de su cognición, sino en su articulación con los procesos institucionales (entre ellos, los del sistema educativo), con aspectos culturales y socio históricos, con lo político y los mecanismos de poder.

2.5. Poder y múltiples pobreza; la toma de decisiones en relación con las necesidades

De manera general, entenderé el poder en términos de relaciones de dominación y subordinación, que incluye a las relaciones interpersonales dominante - dominado. En este sentido, no es un elemento externo a los sujetos ni una propiedad intrínseca de los mismos sino que tal como señala Lukes (1985) implica relaciones sociales. Siguiendo a P. Bachrach y M. Baratz (1962; citados en Lukes, 1985), resulta fértil a esta Tesis partir de

considerar al poder en cuanto al logro por parte de A de la obediencia de B, en situaciones en las que existe un conflicto entre ambos. Estos autores presentan una tipología del poder que incluye los conceptos de: coerción, influencia, autoridad, fuerza y manipulación. En relación con esta tipología, denominan poder en sentido estricto a la consecución de la obediencia mediante la amenaza de sanciones; estas sanciones pueden ser tanto positivas como negativas (ya sean premios o castigos).

La perspectiva conceptual acerca de las demandas educativas en tanto proceso, sostenida en el Proyecto UBACYT en el que se inscribe esta Tesis, incluye asumir (tal como ya se presentó), que en cada momento histórico, diversas estructuras y mecanismos de ejercicio de poder pueden facilitar o inhibir su emergencia³⁴.

En el proyecto UBACYT se adopta un enfoque conceptual tridimensional del poder en relación con el análisis de las demandas por EDJA. Este enfoque, sistematizado por S. Lukes, permite identificar al poder según dimensiones o maneras de ejercerlo, al incluir tres perspectivas conceptuales trabajadas fundamentalmente desde la sociología política.

La primera dimensión o manera de ejercicio de poder refiere a la adopción de decisiones. Autores norteamericanos como R. Dahl, N. Polsby, Easton, que se autodenominaron "pluralistas", trabajaron este enfoque (cuyas raíces históricas se remontan a M. Weber), desde la década de 1960. Dahl (1975) describe que "A tiene poder sobre B en la medida en que puede conseguir que B haga algo que, de otra manera, no haría" (citado en Lukes, 1985, p. 5). Metodológicamente implica determinar respecto a cada decisión, el lugar del poder viendo quién prevalece a la hora de adoptar decisiones. A partir de su análisis de los autores que han trabajado este primer enfoque unidimensional del poder, Lukes (1985) concluye que se circunscriben al comportamiento en la toma de decisiones sobre problemas en torno a los cuales hay un conflicto observable, abierto, entre intereses subjetivos, entendidos como preferencias expresas por una determinada política y revelados a través de una participación política.

Esta primera dimensión en que el poder es ejercido cuando A participa en la adopción de decisiones que afectan a B, también ha sido reconocida e incluida por autores críticos a la perspectiva pluralista, tales como Bachrach y Baratz, mencionados más arriba. Sin embargo, estos autores destacan que el poder no se agota en relación con la toma de decisiones; introducen entonces, la consideración de la siguiente dimensión de análisis:

La segunda dimensión de ejercicio de poder refiere a la adopción de "no decisiones". Mientras una decisión es una elección entre varias alternativas, una no decisión es "una decisión que conduce a la supresión o frustración de un reto latente o manifiesto a los valores o intereses de quien adopta la decisión" (Bachrach y Baratz, 1970, citados en Lukes, 1985, p. 15). De esta manera, la adopción de "no decisiones" es un medio por el cual las demandas de cambio en la actual distribución de beneficios y privilegios dentro de la comunidad pueden ser sofocadas, ocultadas, amortiguadas antes de que tengan acceso a la arena de decisiones; o, en su defecto, truncadas o destruidas en la fase de ejecución de las decisiones. Por su parte, Lukes (1985) concluye que esta segunda manera de ejercicio de poder permite considerar las formas por las cuales se puede impedir la adopción de decisiones acerca de problemas potenciales en torno de los cuales existe un conflicto observable (abierto o encubierto) entre intereses subjetivos.

La tercera dimensión o manera de ejercicio de poder refiere a la influencia o determinación de las necesidades al actuar sobre los pensamientos y los deseos, a través del control de los

³⁴ Asumo que la determinación social y política configura los procesos de construcción de demandas individuales y sociales; en estas últimas tiene, sin embargo, su máxima y más clara expresión.

medios de comunicación social y de los procesos de socialización. Se trata de la conformación de las percepciones, cogniciones y preferencias de las personas de manera tal que acepten el "statu quo", el orden existente de las cosas. Lukes (1985) destaca que el análisis del ejercicio del poder específicamente en esta tercera dimensión permite (más allá de analizar el ejercicio de poder en los conflictos observables, como en las otras dos dimensiones) considerar situaciones de conflictos latentes, en tanto se supone que habría conflicto de necesidades o preferencias entre aquellos que ejercen el poder y quienes están sujetos a éste, si estos últimos adquirieran conciencia de sus intereses reales (relacionando a estos últimos con la autonomía y la posibilidad real de elección: lo que desearían o preferirían si estuviesen en condiciones de elegir).

Esta tercera dimensión de análisis conlleva el reconocimiento de los procesos y mecanismos de poder que atraviesan la conformación de los aspectos psicosociales tales como las representaciones sociales y el sentido común. El universo de significados socialmente compartidos, las maneras de ver y pensar la realidad, no son ajenos entonces a ciertas formas "sutiles" de ejercicio de poder tendiente a la reproducción de un determinado "orden social". Varios autores lo han abordado como una de las formas del poder³⁵. Se trata de la conformación de una visión del mundo compartida colectivamente, de forma tal que se perciba que "las cosas son así y no pueden ser de otra manera".

Este fenómeno ha sido estudiado desde larga data por autores ya clásicos en las ciencias sociales (entre otros, Gramsci, 1958; Fanon, 1963), entendiéndolo como parte de la lucha de clases sociales. En este sentido aporta también la perspectiva teórica de Bourdieu, en particular en cuanto a la vinculación de esta forma de poder con la lucha de clases y grupos con diferentes intereses, con las relaciones "objetivas" de poder y dominación. Para Bourdieu (1993), el poder económico sólo puede reproducirse y perpetuarse si, al mismo tiempo, logra hegemonizar el poder cultural y ejercer el "poder simbólico"³⁶. Este poder simbólico (fundado sobre la posesión de capital simbólico y la eficacia simbólica) es el poder de construir al mundo a través de las clasificaciones sociales que organizan la percepción de la realidad; es el poder de conservar o transformar dichas clasificaciones, que actúan como principios objetivos de unión, separación, asociación, disociación, igualdad o desigualdad. Es el poder de hacer grupos, con lo cual es el poder manipular las estructuras objetivas de la sociedad. La lucha de las clasificaciones, para Bourdieu, es una dimensión fundamental de la lucha de clases.

Desde esta perspectiva, vuelvo a enfocar (ahora como una dimensión de poder, del conflicto y la lucha) a la conformación de aspectos psicosociales tales como las representaciones sociales, los saberes de sentido común, la identidad (presentados en los ítems anteriores). Se trata del poder y de las luchas por el poder para conservar o transformar el mundo, conservando o transformando sus significaciones, en la dialéctica individuo sociedad. Para Sirvent (2001) "es la lucha por la apropiación de la llave del código. La lucha de clases se juega en cómo pensamos la realidad, en la manera como nominamos, a través del lenguaje a los

³⁵ Distintos autores desde diversas disciplinas han conceptualizado esta dimensión del poder de diferentes maneras. Castoriadis denomina "infra-poder" a esta capacidad para preformar a alguien de manera tal que por sí mismo/s haga/n lo que se quería que hiciese/n (bajo una apariencia "espontánea" cuando en realidad hay sujeción y sumisión); desde su perspectiva, éste constituye el mayor poder concebible (Castoriadis, 1993). Foucault (en Foucault, 1988) señala que el poder se despliega en tres dominios: las relaciones entre individuos o grupos por las cuales unos ejercen poder sobre otros; las actividades terminadas o capacidades objetivas inscritas en los sujetos (su poder sobre las cosas) y las relaciones de comunicación (poder en relación a la producción y circulación de significados; también como una manera de actuar sobre otros). Bourdieu por su parte, se refiere a un tipo de poder "simbólico" (Bourdieu, 1993).

³⁶ Bourdieu sigue las preocupaciones de Gramsci en torno a la noción de "hegemonía", a través de la cual intentaba explicar cómo la clase dominante imponía sus objetivos sin el empleo de la fuerza. Se trata de la constitución de un sentido común por el cual los valores e intereses propios de los grupos dominantes se interpretan como generales u "obvios" para toda la sociedad.

fenómenos de nuestra vida cotidiana” (p. 3). Por su parte, para Quiroga (1998) “el universo simbólico, constituido por el lenguaje, las elaboraciones científicas y estéticas, las representaciones sociales y otros aspectos de la cultura, constituyen una dimensión de *interpretación*, en el sentido de que en él se atribuyen significados y valores. Es por tanto – como parte del campo social – un espacio de diversidad, de confrontación y de poder: allí se despliega la lucha ideológica” (p. 146).

La tercera forma de ejercicio del poder se desarrolla fundamentalmente a través de los procesos de aprendizaje social que inhiben el crecimiento de una cultura popular como campo de lucha por los derechos humanos y la justicia social y de una educación favorecedora de la formación de conciencias críticas de la sociedad (Sirvent, 1999a). Son mecanismos que naturalizan la pobreza, la injusticia, la violencia y llevan a considerarlos inevitables. Sobre la legitimación y naturalización del orden social, se asienta su reproducción. Esta naturalización afecta no sólo la búsqueda de satisfactores frente a las necesidades objetivas sino la misma posibilidad de reconocimiento de las carencias en tanto necesidades objetivas.

Asumo que la conceptualización tridimensional del poder permite analizar y comprender los procesos involucrados en la construcción de demandas por EDJA. El material empírico sobre el cual he trabajado llevó a enfatizar el análisis del ejercicio de poder como proceso interpersonal, que involucra relaciones entre actores en cuanto a la toma de decisiones (en cuanto a la primera dimensión del poder). Por otro lado, permitió identificar las relaciones de poder y subordinación en su representación retrospectiva, en cuanto a su significado e impacto en su historia de vida y las huellas que han quedado inscriptas como parte de la subjetividad de las entrevistadas. En este sentido, esta perspectiva conceptual resulta consistente para el análisis en tanto permite profundizar en la conformación de los aspectos psicosociales involucrados (a partir de incluir la tercera dimensión) en dichas demandas.

En la conjunción de esta perspectiva acerca del ejercicio de poder con la conceptualización integral de las necesidades humanas se asienta el concepto de **múltiples pobreza**s. Sirvent señala que el ejercicio del poder produce y reproduce discriminaciones e injusticias sociales que caracterizan las múltiples pobreza que atraviesan la vida cotidiana (Sirvent, 1999a).

Esta concepción fue emergiendo de las investigaciones de Sirvent desde la década del setenta y cobró cuerpo teórico-empírico a partir de 1985 (como he presentado en el Capítulo 1); implica una reinterpretación de la noción misma de pobreza, a la luz de la concepción integral de las necesidades humanas, presentada más arriba. Las múltiples pobreza no se agotan en el diagnóstico de las carencias que hacen a la satisfacción de las necesidades tradicionalmente llamadas básicas u obvias sino que abarca el estudio de una compleja realidad de pobreza (en plural y en interrelación) que afectan también a las necesidades no tan obvias. En sus trabajos Sirvent ha profundizado en las pobreza de protección, de participación y de pensamiento reflexivo (Sirvent, 1999a; 1999b).

La pobreza de **protección** está relacionada con los factores que inhiben el cuidado de nuestra integridad como seres humanos; con el desempleo y sus efectos en cadena; con la utilización de la represión y el miedo como recurso de control social que ha provocado la internalización de la violencia en las relaciones cotidianas.

La pobreza de **participación social o política** refiere a los factores que reprimen e inhiben la participación real en las organizaciones sociales, políticas o sindicales y desarticulan las nuevas formas de organización, al fomentar el individualismo, los internismos, la fragmentación social, la apatía participativa.

La pobreza de **pensamiento reflexivo o de entendimiento** está asociada a los factores que dificultan la reconstrucción de nuestra memoria colectiva, la construcción de un

conocimiento crítico sobre el entorno cotidiano y el análisis reflexivo de los complejos problemas de la realidad cotidiana.

Las múltiples pobreza se relacionan con mecanismos sociales de poder que inhiben no sólo la expresión y el tratamiento de las demandas individuales y sociales sino también el propio reconocimiento de las necesidades, a la luz de una historia nacional y latinoamericana de capitalismo dependiente, autoritarismo político y profunda injusticia social. Es posible observar el devenir histórico de estas múltiples pobreza, asociado a tres momentos históricos a partir de la dictadura militar (Sirvent 2005b; Sirvent y Llosa, 2006):

- 1984-1989: en el período de “recuperación democrática” se recogen evidencias de la pobreza de protección, por el miedo internalizado; la pobreza de participación, por la dificultad para participar y para reactivar las organizaciones barriales; y la pobreza de entendimiento, por la dificultad para reconstruir y entender la propia historia.
- Década de 1990. Se evidencia una agudización de estas múltiples pobreza frente a la consolidación del neoconservadurismo en lo político y el neoliberalismo en lo económico. El contexto se torna cada vez más hostil a la participación social y se consolida la imposición de un “pensamiento único” que afecta la construcción del sentido común sobre la realidad.
- Diciembre 2001 hasta la actualidad. Hay pistas de ruptura en algunos aspectos de la situación de las múltiples pobreza. Comienza a generarse el reconocimiento de múltiples necesidades por parte de distintos sectores de la sociedad. Hay un fortalecimiento y una emergencia de organizaciones y de nuevos movimientos sociales. Sin embargo, a su vez continúa y se agudiza la tensión entre aquellas nuevas fuerzas de creación y de resistencia frente a las fuerzas de la reproducción y la dominación.

Para esta Tesis, asumo que estas múltiples pobreza se tejen (con sus continuidades y rupturas) en la dialéctica entre la historia social y la historia personal.

3. Categorías teóricas en relación con las biografías educativas

El análisis de los procesos de construcción de demandas por educación, desde la conceptualización global e integral del fenómeno educativo que se asume en este trabajo, requiere superar el foco tradicional puesto en la niñez y la adolescencia para considerar estos procesos a lo largo de toda la vida de una persona. En esta dirección aporta el abordaje biográfico. Si bien este abordaje es relativamente reciente en el campo de la educación permanente (ver en Capítulo 1), la producción existente ya provee de algunas nociones conceptuales como punto de partida³⁷.

El concepto de biografía educativa es clave para el proyecto UBACYT marco en el que se inscribe esta Tesis. A partir de la reconstrucción de la historia de vida de adultos orienta la identificación de intereses y necesidades educativas percibidas a lo largo de la vida, así como de los hitos que han marcado sus trayectorias educativas en el interjuego con otras trayectorias (familiares, migratorias, laborales, de participación social, etc.) (Sirvent, 1998).

Esta noción fue trabajada inicialmente por Dominicé (1990) en su interés por indagar los procesos de formación, entendida como la globalidad compleja que refiere a la relación del adulto con el saber, con la realidad social y con la vida personal, en tanto proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida. Dominicé concibe a la biografía educativa como un medio o método de investigación que permite identificar los procesos de adquisición de

³⁷ En Cap. 3 profundizaré sobre las consideraciones metodológicas y técnicas derivadas de esta perspectiva biográfica

conocimientos del adulto, desde el punto de vista del sujeto que aprende. Asumo que esta perspectiva trasciende lo metodológico, por sus profundas implicancias epistemológicas y conceptuales, en tanto supone una renovación en la manera de pensar la educación y formación de los adultos, desde una perspectiva global que supera la visión de la educación reducida a la enseñanza.

Dominicé (1990) señala que el enfoque de la biografía educativa puede ser la llave para una pedagogía propia del adulto (tal como he anticipado en Capítulo 1), en tanto en sus investigaciones ha recogido evidencias de que la participación del adulto en la revisión y análisis de su trayectoria educativa anterior permite, al menos, tres cuestiones clave: explicitar un proyecto de vida en el cual se incluya la intencionalidad para nuevos procesos de formación frente a un análisis de sus necesidades; diagnosticar sus propias capacidades y límites; administrar mejor el tiempo y la energía para su formación. La primera de estas cuestiones tiene particular relevancia para esta Tesis: se trata de la posibilidad del adulto de identificar sus propias necesidades educativas. Según Dominicé, las biografías educativas pueden poner en evidencia las diversas facetas y componentes que hacen a la complejidad de las demandas de formación o de educación de jóvenes y adultos; el enfoque biográfico permitiría entonces dilucidar la demanda en el contexto global de la historia personal y aportaría a la comprensión de su devenir en el tiempo así como facilitaría la identificación de las expectativas de los adultos respecto de su formación.

La biografía educativa conlleva otra manera de considerar la educación, constituida por momentos que sólo adquieren su sentido en el significado global del contexto histórico vital. Abordar la formación a través de la dinámica biográfica implica abordar la totalidad de las fuentes de formación y la interacción o articulación entre los aprendizajes formales y las experiencias de vida (incluyendo aspectos organizacionales y grupales, tales como la familia de origen, la escuela, el trabajo, etc.) como una totalidad (Dominicé, 1990).

Este es uno de los aspectos conceptuales que interesa destacar en este marco teórico de referencia: así como el fenómeno educativo se entiende desde una perspectiva global a nivel de una sociedad dada en un momento determinado, este enfoque biográfico también supone una perspectiva global acerca de los procesos de enseñanza y de aprendizaje que se han dado a lo largo de la vida de una persona. Señalaré entonces que, desde la perspectiva de la Educación Permanente, la conceptualización adoptada acerca de la biografía educativa trasciende a lo escolar e incluso a los estímulos con intencionalidad educativa de “distinto grado de formalización” para abarcar también a los aprendizajes más difusos e inestructurados que se suceden en la vida cotidiana. Tal como señalé más arriba, en este trabajo entiendo al aprendizaje como un continuo a lo largo de la vida, motorizado por la dialéctica cotidiana de la búsqueda de satisfacción de las necesidades. Teniendo en cuenta la perspectiva de la Educación Permanente, estos estímulos de aprendizaje pueden tener lugar en lo que denominamos (en ítem 1) como Educación Inicial, Educación de Jóvenes y Adultos o formar parte de los Aprendizajes Sociales (Sirvent, 1996; Sirvent y otros, 2006).

En este sentido, Bélanger y Federigui (2004) señalan (basándose a su vez en autores como Dominicé, Alheit y Pineau) que la reconstitución de las biografías educativas permite aclarar la dialéctica educativa de la integración que realiza cada individuo frente a la multiplicidad y diversidad de ocasiones y lugares de enseñanza. En esta integración y posibilidad de continuidad o discontinuidad juegan un papel destacado los aprendizajes: “los acontecimientos inesperados, los momentos de crisis y las elecciones que se hicieron posibles en diversos momentos de los rumbos de vida constituyen ocasiones estratégicas de aprendizaje. Entonces los adultos se ven confrontados a prácticas y a orientaciones que a menudo son muy diferentes. Mientras que ciertas intervenciones tratan de apoyar al sujeto en su búsqueda de autonomía, hay otras intervenciones que les proponen a los educandos pasos

repetitivos que sólo permiten reajustes inmediatos” (pp. 199-200). Por ejemplo, las largas y aleatorias transiciones de los jóvenes desde su formación inicial en el sistema educativo hasta su inserción en el empleo o el impacto de políticas de despidos masivos, privan de los recursos y las condiciones para continuar con la vida educativa. Por su parte, Dominicé (1990) señala que si bien el registro de la formación, a nivel individual, es psicológico, no es posible ni deseable disociarlo de los múltiples aspectos socio-económicos; justamente la biografía educativa puede ser el instrumento para abordar la dinámica de esta globalidad de los procesos a través de los cuales los adultos se forman.

Estas consideraciones llevan nuevamente a señalar la trascendencia del análisis psicosocial para penetrar en el procesamiento que los adultos hacen de su entorno sociohistórico y su impacto sobre los procesos de construcción de demandas educativas. En el proyecto UBACYT marco, se asume que el concepto de biografía educativa ilumina 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 las decisiones educativas.

Para Alheit (1998), los sujetos disponen de un conocimiento biográfico subyacente, más allá de aquello que narran acerca de sus vidas, referido a las condiciones estructurales que se imponen, a su dependencia a patrones de curso de vida institucionalizados; pero también, durante su vida cada sujeto produce significados respecto de sí mismo. En el interjuego entre estructura social y subjetividad, la identidad personal también está expuesta a ser el resultado de un proceso de aprendizaje lento y prolongado. Este conocimiento biográfico o “construcción de vida”³⁸, es único en cada caso y tiene su propia forma interna, pero tiene sus raíces en la sociedad. Se trata de un conocimiento latente pero prescriptivo. Este conocimiento biográfico contiene un potencial de “vida no vivida”³⁹, sobre el cual tenemos un conocimiento intuitivo y puede ser un doble recurso educacional: este conocimiento contiene las posibilidades de extensión o restricción de la acción biográfica autónoma, existiendo la oportunidad de identificar los significados “sobrantes” (las vidas no vividas) y de apropiarse de ellos para un cambio consciente; también contiene oportunidades para la transformación de la trama de condiciones institucionales de la estructura social. Este recurso educacional es diferente a la educación convencional; se trata de la producción de un “aprendizaje biográfico”. Refiere a un nuevo perfil de aprendizaje social. El aprendizaje biográfico de los adultos se devela en el análisis de las biografías educativas: cada aporte educativo externo (por ejemplo, las enseñanzas de un docente de adultos) es traducido en el lenguaje experiencial del aprendiente y evaluado consecuentemente, a través de un procesamiento autónomo y creativo. Alheit (1998) destaca la relevancia que tiene para el adulto procesar, analizar y transformar sus aprendizajes a la luz de sus experiencias vitales concretas. Esta forma natural de aprendizaje es la base real que motiva a las personas a exigir (a demandar efectivamente, desde los conceptos utilizados en esta Tesis) la provisión de ciertas ofertas educativas.

El análisis de los procesos de construcción de demandas educativas en su devenir en el marco global de una vida desde la perspectiva biográfica me ha conducido a la búsqueda de categorías conceptuales para abordar su desarrollo en el tiempo, tales como las de trayectoria, de ciclos vitales y de momentos de inflexión, que presentaré a continuación.

En primer lugar, he utilizado la noción de *trayectoria* asumida en el proyecto UBACYT marco. Me refiero a trayectoria en tanto identificación del conjunto de sucesos, decisiones y significados que han conformado el devenir de un aspecto de la vida cotidiana de una persona: su trayectoria educativa, familiar, migratoria, laboral, de participación social⁴⁰. En

³⁸ Alheit toma el término “construcciones de vida” acuñado por Bude (1984, citado en Alheit, 1994 b).

³⁹ Aquí Alheit sigue a Weizsäcker (1956, citado en Alheit, 1994 b)

⁴⁰ La noción de trayectorias viene siendo trabajada en el proyecto UBACYT marco a largo plazo, tanto en el momento cuantitativo como cualitativo (ver en Capítulo 1 de Estado del Arte y Antecedentes).

cada trayectoria se suceden los “hitos” o momentos clave de cambio según los años cronológicos de existencia. Se considera que en el transcurso temporal de una vida se entraman diferentes trayectorias.

Respecto de la *trayectoria educativa*, he asumido la perspectiva amplia acerca del fenómeno educativo, referida más arriba. Esto implica que su análisis no se agota en la trayectoria escolar sino que se abordan los hitos correspondientes a la Educación de Jóvenes y Adultos y a los Aprendizajes Sociales. Varios supuestos de anticipación de sentido respecto del devenir de esta trayectoria se derivan de mis propios estudios antecedentes (ver en Capítulo 1); fundamentalmente, aquellos derivados del estudio exploratorio de biografías educativas realizado en La Ribera de Quilmes (Llosa, 1996, 1999, 2000b; 2001):

Las categorías emergentes de aquel estudio mostraron la interrelación de la trayectoria educativa con las otras trayectorias de vida. En los momentos de cambios y/o de decisiones referidas a demandar o no por más educación a lo largo de las historias analizadas se manifestó el interjuego entre los aspectos objetivos y subjetivos de cada trayectoria y entre las distintas trayectorias. Se evidenciaron pistas acerca de que el momento actual en que cada joven o adulto demanda efectivamente o no por obtener más educación, deviene de un entramado de hechos y de procesos de construcción de sentido propios de cada uno a lo largo de su historia, en los que a su vez se han reflejado aspectos de su entorno familiar y social. En este sentido, coincido con investigaciones antecedentes realizadas sobre biografías educativas (Dominice, 1985, 1990) en las que se señala que los momentos de cambio reflejan decisiones que han tenido un devenir en el tiempo, aunque éstas puedan manifestarse o irrumpir bruscamente sólo ligadas a cuestiones inmediatas.

El análisis comparativo de las biografías educativas analizadas permitió identificar distintos momentos o períodos en las trayectorias educativas. El primer trayecto significativo es el itinerario que abarca el paso por la Educación Inicial hasta su interrupción. Aparecen signos que señalan la valoración de la educación formal en las familias de origen; sin embargo, desde la perspectiva de los sujetos, son también las trayectorias familiares las que se relacionan con la no continuidad de la escolaridad; esto puede ser interpretado como parte de una estrategia familiar de supervivencia (Forni y otros, 1991) en la cual la decisión de la interrupción se conjuga con distintas situaciones conflictivas familiares (separaciones, fallecimiento de parientes significativos, etc.) en un contexto de pobreza.

A partir de la interrupción de la escolaridad, en algunos casos se manifestó la necesidad educativa subjetiva y se mantuvo el interés por insertarse en alguna instancia educativa; pero se identificaron distintos factores que han impedido la efectivización de la demanda, tales como la conformación de una familia propia, la temprana inserción laboral o las carencias económicas. Aún así, se identificó en la mayor parte de los casos, momentos en el pasado de su historia de vida en el que estuvieron insertos en distintas experiencias de educación de jóvenes y adultos (EDJA) de distinto grado de formalización (ya sea en escuelas de adultos de nivel primario o medio o en diversos cursos).

En el momento de realizar las entrevistas, independientemente de que se hallaran en situación de demanda potencial o efectiva, la mayoría de los jóvenes y adultos mantenían intereses subjetivos por continuar su educación: ya sea para completar su trayectoria educativa; para mejorar su situación laboral; para aprender a leer, escribir, calcular; para apoyar y estimular la educación de los hijos; para obtener compañía y reconocimiento por parte de otros; para mejorar el desempeño en ámbitos de participación; para colaborar con la economía del hogar. Estos diversos intereses podían comprenderse en cada entrevistado a la luz de ciertos aspectos subjetivos construidos a lo largo de su vida. Entre ellos, se manifestó con particular fuerza la imagen general de sí mismos y en particular, la imagen

de sí respecto de sus posibilidades y capacidades para el aprendizaje y la autovaloración, como aspectos subjetivos íntimamente imbricados en las trayectorias educativas.

Estos aspectos también permitían entender su decisión de concurrir o no actualmente a la EDJA. Por ejemplo, historias que me permitían captar el devenir de la formación de imágenes desde la infancia tales como “yo nunca aprendí nada” o “estudiar me resultó siempre muy fácil”, cuyo impacto se reflejaba aún en sus decisiones educativas actuales.

En los casos de jóvenes y adultos en situación de demanda efectiva, su inserción actual ha impactado en la red o trama de sus necesidades: su paso por la escuela de adultos se aprecia y valora no sólo en relación a las necesidades educativas sino también en relación a la necesidad de identidad, de afecto, de participación, de protección y subsistencia. La EDJA ha actuado entonces como un satisfactor sinérgico, dado que ha contribuido a la realización de varias de las necesidades objetivas de los jóvenes y adultos.

Por otra parte, respecto de la *trayectoria migratoria*, la elaboración de las categorías emergentes condujo a considerar a la migración como parte de las estrategias de sobrevivencia familiar⁴¹. La migración de uno de los miembros es considerada como parte de las estrategias de subsistencia familiar en tanto alivia el destino de los recursos familiares y permite su redistribución entre los miembros que quedan y por otro lado, en tanto en ocasiones el migrante envía recursos a su familia (Forni y otros, 1991). Otros estudios sociológicos (p.ej. Jelin, 1976; Freidin, 1999) vienen analizando hace tiempo la migración de las mujeres que escapan de la pobreza rural o urbana en términos de estrategias de sobrevivencia de los grupos domésticos, cuando intentan establecerse los vínculos entre los aspectos estructurales del nivel macro y el nivel micro de los hogares. Racedo por su parte, desde la psicología social, también señala en su estudio sobre la vida cotidiana en comunidades del noroeste de nuestro país que cuando la actividad productiva familiar en torno a la cual se organiza la vida familiar y cotidiana no logra satisfacer las necesidades del grupo, la migración se contempla como una alternativa (Racedo, 2000). Sin embargo, es importante considerar que no todos los miembros del grupo familiar se hallan en iguales condiciones de incidir en estos acuerdos y en las decisiones migratorias; las niñas en particular, se encuentran en una posición subordinada y de falta de autonomía (Jelin y Feijoó, 1980; Forni y otros, 1991; Sautu, 1999b)⁴². En este sentido, resulta adecuada la discriminación conceptual que, desde la psicología social presenta Seidmann (2000), entre los migrantes voluntarios y los involuntarios⁴³. Para ambos grupos, la migración pone en riesgo la identidad, frente a la pérdida de lugares, personas, costumbres que constituían el marco de referencia previo. El desarraigo refiere conceptualmente al alto grado de sufrimiento, las dificultades para integrarse al nuevo hábitat y la nostalgia por el lugar de origen que mueve a buscar un alivio en el mantenimiento de los vínculos con “otros iguales” (Racedo y Quiroga, 2003).

Las trayectorias que se van configurando en los distintos aspectos de la vida cotidiana (migratoria, familiar, educativa, etc.) no son lineales ni “progresivas”; suponen eventos y decisiones que provocan cambios más o menos bruscos, quiebres, rupturas, así como aparentes retornos y continuidades. Asumo con Freidin (1999) 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). Uno de los elementos analíticos centrales para estudiar las trayectorias vitales es el concepto de interdependencia entre los recorridos

⁴¹ La incorporación de esta conceptualización de la trayectoria migratoria responde fundamentalmente al análisis de uno de los casos estudiados. Sin embargo, hay aspectos tales como el desarraigo que también resultaron relevantes para el análisis de los dos relatos de vida trabajados, tal como se desarrollará en los capítulos correspondientes a los resultados.

⁴² He presentado parte de los resultados de estos estudios en el Capítulo 1.

⁴³ Entre estos últimos, se incluye a los exiliados, deportados, los migrantes y los no migrantes forzados.

parciales de los sujetos en distintos campos de experiencias, los que convergen o sincronizan para marcar transiciones y cambios. A la vez, las trayectorias individuales se entrelazan con las de otras personas en redes de relaciones familiares y de allegados (Elder, 1985, 1994) (...) en contextos históricos y sociales específicos” (p. 62).

Se tornó necesario utilizar algunas herramientas conceptuales que permitieran identificar y analizar dichas transiciones y cambios. En el análisis se recurrió a dos aspectos que resultan organizadores del tiempo biográfico: los ciclos vitales y los momentos de inflexión.

Los *ciclos de vida* están pautados socioculturalmente. En el mundo urbano moderno, ciertos acontecimientos constituyen transiciones importantes en la vida de un individuo: la escolaridad, el ingreso al mundo del trabajo, el abandono del hogar familiar y la formación de un hogar independiente, el casamiento, el nacimiento de los hijos, el retiro de la fuerza de trabajo. A su vez, la concreción de estos ciclos de vida define las posiciones de las personas y las prácticas sociales correspondientes (Balán y Jelín, 1979). En esta investigación interesa la inscripción de estos ciclos de vida en la subjetividad, en el procesamiento psicosocial que en torno a ellos construye cada sujeto⁴⁴.

Los ciclos de vida, sin embargo, no permiten comprender todas y cada una de las transiciones y momentos de inflexión posibles en la vida de una persona, así como tampoco, entender las particularidades y fundamentalmente los significados y la relevancia que han tenido para cada sujeto. En cada relato trabajado en esta Tesis he observado, tal como se presentará en los capítulos correspondientes a los resultados, que hay ciclos de vida que se enfatizan y otros que se omiten, ciclos que se tematizan como claves y otros que apenas se mencionan. En relación con la elaboración de categorías emergentes, la investigación condujo a identificar los momentos de cambio que han marcado cada vida de manera particular, desde la perspectiva de sus protagonistas: para su identificación y análisis recurrí a la noción de “turning points”, que en esta investigación traduciré como momentos de inflexión (ver en Capítulo 1 sobre el Estado del Arte).

Esta noción fue propuesta y trabajada por algunos autores como categoría específica para el análisis de materiales biográficos. Entenderé a los “turnings” o *momentos de inflexión*, como los mayores cambios o las principales transiciones que una persona hizo durante el curso de su vida. Puede tratarse de un evento simple o de un fenómeno gradual, puede ser improvisado o impuesto. Los momentos de inflexión demarcan períodos en la vida de un individuo. Un turning es completo cuando la persona toma un nuevo conjunto de roles, establece relaciones con un nuevo conjunto de gente y adquiere una nueva autoconciencia. Entenderé a las “adaptaciones” como los cambios y continuidades elegidas a través de un curso de vida, para ajustarse a las nuevas condiciones introducidas por los momentos de inflexión. Se trata de un proceso de construcción de conductas en un individuo, que contribuyen a mantener la continuidad ya sea de su grupo de pertenencia, de cumplimiento de expectativas sociales, de su autoimagen o de su supervivencia (Mandelbaum, 1973, citado en Watson y Watson-Franke, 1985; Langness y Frank, 1981).

Denzin (1989) señaló la importancia del estudio de los “turning points” en tanto “epifanías”, momentos clave de cambios, eventos significativos que constituyen comienzos de etapas nuevas y dejan marcas permanentes que estructuran los textos biográficos. Es en

⁴⁴ Para estos autores, la historia de vida permite distintas opciones: se pueden eludir los significados de los sucesos que marcan los ciclos vitales (limitándose a investigar el orden deducible de la información “objetiva”) o se puede poner énfasis en ellos, considerando ya sea lo estructurado o lo estructurante de los ciclos vitales, en tanto condiciones externas mediadas por los significados que los sujetos les atribuyen. Es ésta última línea aquella que se enfatizará en esta Tesis: qué y cómo los sujetos perciben en relación a los ciclos vitales y qué significado le asignan.

estos episodios interaccionales, como momentos existenciales problemáticos, en los que ocurre la experiencia biográfica significativa que “da forma” a una vida humana.

Strauss (1959) también había abordado la noción de turning. Para Strauss, la identidad de una persona no es fija ni se desarrolla a través de etapas absolutamente prefijadas sino que aún en la vida adulta se suceden una serie de transformaciones de la identidad. Entre los aspectos que analiza en relación a estas transformaciones, introduce la discusión de los “momentos de inflexión” a lo largo de las vidas. Se refiere a estos momentos de inflexión en tanto incidentes críticos o coyunturas críticas en las que se observan desalineamientos en el sí mismo (sorpresa, contrariedad, tensión, autocuestionamiento) y la necesidad de probar, explorar o validar un nuevo *self*. Señala que los cambios en nuestras relaciones con los otros o en nuestro desempeño son frecuentemente tan graduales que pasan desapercibidos, hasta que se produce un hito que provoca su reconocimiento, el cual a su vez torna necesario un nuevo alineamiento. Estos “momentos de inflexión” pueden tener lugar en eventos privados y personales o en eventos públicos más o menos institucionalizados (por ej. el sortear una prueba para el ingreso en una profesión), en tanto tengan un significado para el sujeto que le permitan un reconocimiento del cambio.

Strauss sugiere que los momentos de inflexión son puntos en el desarrollo en los que el sujeto tiene que hacer su inventario, reevaluar, revisar, rever y rejuzgar. Si bien esto se da en un individuo singular, se trata de un proceso tanto socializado como socializante. Aún más, alguna clase de estos incidentes que precipitan una revisión de la identidad es probable que le ocurran y sean igualmente significativos para otras personas de la misma generación, ocupación y clase social. En la medida en que, como experiencias e interpretaciones, están socialmente modeladas, también lo será el desarrollo de las identidades personales. Éste es uno de los aspectos en que la identidad personal se entrama con la identidad grupal, la cual a su vez descansa en un pasado histórico registrado en la memoria colectiva.

En este punto, hago extensivo el posicionamiento tomado en relación con las representaciones (en ítem 2.2): el énfasis en lo específico y propio de lo biográfico que se expresa en este tipo de relato, ya sea en cuanto a los momentos de inflexión, los eventos particulares de una vida, los significados atribuidos, serán entendidos como “personales” pero no por ello como a-sociales o como intrínseca o únicamente individuales. Reconozco que la reconstrucción del pasado conlleva una “ilusión retrospectiva” pero, como señala Alheit (1994a), esto no debe conducir a olvidar que las experiencias biográficas son creadas por la vida material, estructuradas por tendencias de clase y por determinada conciencia social; son una dimensión de la memoria autobiográfica que puede ser cambiada en interacción con nuevas experiencias pero al mismo tiempo son un componente de un mundo social e histórico específico.

Capítulo 3

Encuadre metodológico

Esta investigación de Tesis se ha desarrollado teniendo en cuenta una perspectiva tridimensional de la metodología, desde la cual se considera que ésta no se limita a la selección y aplicación de determinadas técnicas de recolección de datos, sino que es el conjunto de procedimientos que conforman el "camino" escogido para confrontar el cuerpo teórico conceptual y el material empírico, como una de las características fundamentales de la investigación científica (Sirvent, 2006a). Cada dimensión de la metodología abarca las decisiones fundamentales del investigador que se traducen en los distintos momentos del proceso de investigación¹.

Las dimensiones consideradas son: la *dimensión epistemológica o de construcción del objeto de conocimiento*, referida a las decisiones que el investigador toma acerca de los conceptos, categorías, interrogantes, objetivos, a partir de los cuales focaliza y construye el objeto de investigación; la *dimensión de la estrategia general de investigación*, concerniente a las decisiones sobre las líneas generales previstas como andamiaje metodológico general del trabajo de investigación y la *dimensión de las técnicas de obtención y análisis de información empírica*, que corresponde al conjunto de decisiones relacionadas con la elección y aplicación de técnicas de relevamiento y análisis de información empírica. La observación de la coherencia en la relación entre estas tres dimensiones de la metodología es el aspecto primordial de la "vigilancia epistemológica" que sustenta, entre otros aspectos, la validez de la investigación que condujo a esta Tesis. Resulta pues importante explicitar en este capítulo cuáles fueron las principales decisiones metodológicas tomadas, así como sus fundamentos.

1. Dimensión epistemológica o de construcción del objeto de conocimiento

Parte de la dimensión epistemológica de esta Tesis ha sido anticipada en la Introducción y en los Capítulos anteriores. Retomaré aquí sólo los aspectos centrales que hacen a la construcción del objeto en cuanto a su focalización y enmarcamiento conceptual a fin de que sirvan de anclaje para el desarrollo de las otras dimensiones de la metodología y para el análisis de la consistencia interna entre las tres dimensiones.

La *situación problemática* que da origen al desarrollo de esta Tesis remite a la profunda situación de pobreza educativa de los jóvenes y adultos de sectores populares. El diagnóstico cuantitativo muestra la existencia de importantes sectores de población con necesidades

¹. Sirvent concibe a la investigación como un proceso: "la investigación social percibida como un proceso de construcción de un objeto social implica una acción en movimiento desde un punto de partida hacia un punto de llegada" (en Sirvent y Rigal, 2007; mimeo). Samara (1992), por su parte, señala que se trata de un "proceso integral", en tanto "proceso complejo y de carácter orgánico en el cual el desarrollo de cualesquiera de sus partes está inmediatamente condicionado y es condicionante del desarrollo de las partes restantes" (Pp. 13).

educativas objetivas que, sin embargo, no concurren de manera masiva a instancias de Educación de Jóvenes y Adultos que les permitan satisfacer estas carencias. Ya he dado cuenta en el Capítulo 1 de los estudios que muestran evidencias de la magnitud del nivel educativo de riesgo que afecta a la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela, con niveles educativos que no superan el secundario incompleto. El importante desfasaje o brecha entre esta población con necesidades educativas objetivas y la demanda efectiva es sumamente preocupante a la luz de los principios sustentados desde la perspectiva de la Educación Permanente, desde los cuales se considera a la educación como una necesidad y un derecho a lo largo de toda la vida de los individuos y grupos sociales. La vigencia del principio de avance acumulativo en nuestro país amenaza a los jóvenes y adultos en situación educativa de riesgo, al evidenciarse que quienes menos educación tienen, menos educación demandan (a nivel individual y social) y de menos educación se apropian a lo largo de toda su vida. En esta Tesis parto de preguntarme entonces, en relación con la población que menos educación tiene, cuáles son los procesos que permiten comprender la construcción de sus demandas por EDJA a lo largo de sus vidas, cuáles son los procesos que pueden dar cuenta de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva.

El trabajo de indagación y de análisis en torno a estos interrogantes se inscribe en el proyecto UBACYT a largo plazo dirigido por Sirvent; esta inscripción implicó asumir también sus conceptos principales y ciertas orientaciones metodológicas, como parte de las columnas centrales que vertebran respectivamente el marco teórico conceptual y la estrategia metodológica de la investigación sobre la cual se apoya la Tesis. En ese proyecto se busca desentrañar la naturaleza cuantitativa de dicho principio y "abrir la caja negra" de los procesos históricos, sociales e individuales que dan cuenta de la reproducción o de la ruptura del principio de avance o ventaja acumulativa. Este eje de análisis incluye el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta de por qué sólo algunos jóvenes y adultos 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.

La investigación de Doctorado se inscribe en esta línea de trabajo, como subproyecto que focaliza su *objeto* en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos en la historia individual y en el contexto histórico social de Mataderos y Lugano, en adultos con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado.

He dado cuenta del enmarcamiento conceptual de este objeto en el Capítulo 2. Entre los conceptos construidos en el proyecto UBACYT marco, resultan fundamentales a esta Tesis aquellos referidos a la consideración de la dinámica necesidad y demanda educativa desde una perspectiva renovada de Educación Permanente, en tanto proceso de construcción socio-histórica a nivel social e individual. Esta perspectiva se asienta sobre una conceptualización integral de las necesidades humanas (materiales y no materiales, objetivas y subjetivas) y en la discriminación entre demanda potencial, demanda efectiva y demanda social (Sirvent, 1992).

Desde esta perspectiva, el tornar efectivas las demandas frente a las necesidades educativas, no se agota en la voluntad más o menos espontánea ni refiere a la responsabilidad estrictamente individual de los sujetos. He recogido en entrevistas previas a esta investigación, en el Proyecto UBACYT marco, pistas que indican que cuando un joven o un adulto decide inscribirse en un espacio educativo (sea la escuela para adultos o un curso de menor grado de formalización) esta decisión aparece como emergente de un proceso desarrollado en el tiempo,

ligado a sus experiencias vitales en un interjuego entre los distintos aspectos de su historia individual en los que se reflejan a su vez el procesamiento del impacto de aspectos de su contexto familiar y social (Llosa, 1999). Suponemos, en particular, que en jóvenes y adultos de sectores populares con agudas carencias educativas el tornar efectivas sus demandas enfrenta profundos desafíos frente al procesamiento psicosocial de aspectos de una realidad de exclusión social y educativa que han marcado sus vidas. Estos conceptos y supuestos enfatizan la perspectiva psicosocial para el estudio de los fenómenos educativos, asumiendo la relación dialéctica entre el orden socio-histórico y los sujetos en la esfera educativa (Sirvent, 2005b).

La construcción de los resultados de la investigación sobre la cual se asienta esta Tesis implicó el interjuego entre teoría y empiria desde el comienzo de la focalización del objeto y el problema de investigación, dando lugar a la reelaboración gradual del marco teórico referencial y de los antecedentes, a partir de un diseño flexible e interactivo (Maxwell, 1996). La propia caracterización de la situación problemática en el punto de partida de esta investigación supuso ya cierto enmarcamiento teórico y ciertos resultados devenidos de investigaciones previas en las que he participado durante mi formación en investigación.

El camino de la elaboración de esta Tesis fue guiado por un *problema de investigación* general, que se desglosa a su vez en otros interrogantes que se fueron reajustando durante el proceso investigativo. El problema de investigación general refiere a: ¿Cuáles son los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida, en adultos de sectores populares con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado de los barrios de Mataderos y Villa 15 (Lugano)? Este interrogante general abarca un primer sub-problema, referido a qué procesos psicosociales pueden identificarse en la construcción de demandas a lo largo de la vida en estos jóvenes y adultos. Un segundo sub-problema refiere a cuál ha sido devenir de estos procesos psicosociales a la luz de la historia individual y social y del interjuego de la trayectoria educativa con otras trayectorias vitales (tales como la trayectoria migratoria, laboral, de participación social, etc.). Un tercer sub-problema consiste en indagar qué aspectos del entorno vital y familiar y del contexto histórico social en el que han transcurrido las vidas de estos adultos están implicados en los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA.

Esta Tesis intenta aportar categorías conceptuales para la comprensión de los procesos de construcción de demandas por EDJA en el devenir de las trayectorias educativas de los jóvenes y adultos a la luz del entramado de sus historias individuales con el contexto sociohistórico. La elaboración de categorías conceptuales busca además abonar a reflexiones referidas a las posibilidades de una intervención transformadora.

2. Dimensión de la estrategia general de investigación

La estrategia general de investigación delineada como “andamiaje” para la confrontación y articulación entre teoría y empiria en la búsqueda de generación de conocimientos científicos en esta investigación de Tesis, tal como he expresado más arriba, asienta sus principales decisiones en su inscripción en el Proyecto UBACYT marco. En este proyecto marco, el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva por EDJA a lo largo de las vidas de los jóvenes y adultos, condujo al abordaje metodológico de la “biografía educativa”, utilizado en algunas

investigaciones antecedentes². Se lo aborda a través de una aproximación metodológica combinada que integra estrategias cuantitativas y cualitativas con instancias participativas y se aplican procedimientos de triangulación (Sirvent, 1998, 2004b y 2008). Esto se concreta a través de dos subproyectos: uno que enfatiza el momento cuantitativo del tratamiento de las biografías educativas y otro que enfatiza el momento cualitativo.

En esta última línea de trabajo se inscribe la investigación de Tesis. La naturaleza de los interrogantes y de los objetivos que orientaron este trabajo, tendientes a la descripción y comprensión de los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la demanda por EDJA, integrando la perspectiva de los jóvenes y adultos implicados, llevaron a ubicarse en el *modo de generación conceptual* que enfatiza la perspectiva cualitativa e interpretativa (Sirvent, 2006a; Sirvent y Rigal, 2007). Se planifica para un futuro próximo, incorporar además, algunas instancias participativas.

El diagnóstico cuantitativo que forma parte de la situación problemática de origen de esta Tesis, en cuanto a la pobreza educativa de los jóvenes y adultos de los sectores populares y al desfase entre demanda potencial y efectiva, no muestra los “cómo” ni los “por qué” se produce la situación diagnosticada. Señala Gallart (1992): “La asociación estadística entre dos mediciones puede mostrar una relación insumo-producto pero nada nos dice sobre los mecanismos de la “caja negra” que produce esa transformación. Tanto para conocer un problema como para actuar sobre él, este conocimiento de la ‘caja negra’ es necesario” (p. 111). En esta Tesis intentamos, desde lógica cualitativa, iluminar parte de esta “caja negra”.

Taylor y Bogdan (1992) mencionan entre las características fundamentales del método cualitativo que el investigador ve al escenario y a las personas como un todo y que tratan de comprenderlas dentro del marco de referencia de ellas mismas. Sirvent (2006a) destaca que desde el modo de generación conceptual que supone la lógica cualitativa intensiva, se tiende a concebir al hecho social como “estructura de significados”, interesándose por los significados que las personas le atribuyen a los hechos y sucesos, en sus acciones e interacciones dentro de un contexto histórico y social determinado; se intenta comprender dialécticamente, en un sentido de totalidad, por qué un hecho social deviene de una manera y no de otra; se trabaja con la implicación del investigador en la realidad estudiada para comprender el sentido profundo que las personas y los grupos le atribuyen a sus acciones; para ello se enfatiza la inducción analítica y la búsqueda de generación de teoría, la comprensión, la especificidad y las verdades hipotéticas³.

De manera consecuente, para la elaboración de esta Tesis Doctoral he priorizado el movimiento inductivo de elaboración de categorías de análisis en sucesivos niveles de abstracción para la generación de teoría y la comprensión contextualizada de los procesos, incorporando los sentidos y significados atribuidos por los individuos y grupos a las acciones y decisiones que han conformado sus procesos de construcción de demandas por EDJA a lo largo de su vida⁴. El énfasis estuvo puesto en el análisis de pocos casos seleccionados para la comprensión

² Presentadas en Capítulos 1 y 2.

³ A partir de la diferenciación entre la “lógica cualitativa o intensiva” y la “lógica cuantitativa o extensiva” (propuesta por Achilli, 1994, citada en Sirvent 2006a), Sirvent diferencia entre el *modo de generación conceptual* y *modo verificativo*, según el énfasis puesto en uno u otro extremo de ciertos pares lógicos o modos suposicionales en el proceso de construcción del objeto de estudio respecto de la concepción del hecho científico, los caminos de resolución de la confrontación teoría y empiria, las intencionalidades de la búsqueda científica y los criterios de validación. A diferencia de esta lógica cualitativa intensiva, en la lógica cuantitativa extensiva (más cercana al modelo hipotético deductivo) se busca la explicación causal de los hechos, la verificación de teoría, se enfatiza la verdad universal y se orienta a la generalización estadística.

⁴ En particular en cuanto a la diferencia entre comprensión y explicación en historias de vida: Watson y Watson-Franke, 1985.

en profundidad de los procesos indagados más que para su explicación; en el entendimiento de los significados desde el propio punto de vista del individuo y no en el establecimiento de relaciones entre variables previamente fijadas; en la búsqueda de generación de conceptos fértiles en relación con la empiria más que en la verificación de hipótesis para su generalización.

Por otro lado, el objeto problema en estudio (enfocado en tanto “procesos”, que en tanto tales, suponen un devenir en el tiempo) y el encuadre teórico escogido (fundamentalmente, en tanto orienta la aproximación al objeto desde una perspectiva amplia e integral de la educación a lo largo de la vida de un individuo), reforzaron la decisión de adoptar el *método biográfico* en articulación con el proyecto UBACYT marco.

El método biográfico (de cuya larga historia he dado cuenta en el Capítulo 1) puede ser definido como “el conjunto de los 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, 1999a; p. 23); se distingue por basarse en la narrativa por parte de un sujeto (un “yo”) cuya vida o cuyas experiencias, en redes de relaciones sociales a lo largo del tiempo, son registradas en un texto, en el cual la historia individual se entrelaza con la realidad histórica (Sautu, 1999a). Este método permite, en relación con el objeto de estudio de esta investigación, acceder a la dimensión diacrónica del devenir de la construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida, aproximarnos a la reconstrucción del orden temporal de los aspectos y procesos relativos a lo educativo en el ciclo vital. Se trata de poner de relieve, tal como señala un criterio ya clásico⁵, el carácter continuo y relacionado de la experiencia (en este caso, de las experiencias educativas) desde la niñez a la adultez, considerando que la comprensión de un acto requiere ubicarlo en una secuencia de actos relacionados y en el contexto global y unitario de una vida.

De las diferentes perspectivas o estilos de trabajo dentro de este método me inscribo en la perspectiva biográfica utilizada en relación con la educación permanente.

En primer lugar, me aproximo a algunos aspectos de la perspectiva de las “*historias de vida en formación*” y la “*biografía educativa*”, utilizada en algunas investigaciones antecedentes (Dominicé, 1985; 1990; Alheit, 1994; Pineau, 1994; Jossò, 1999). En esta perspectiva resuenan las opciones epistemológicas y metodológicas de la Educación Permanente y de la Educación Popular, que también se asumen en esta Tesis. Como ya se ha anticipado en los Capítulos 1 y 2, por un lado, este enfoque biográfico supone abordar la totalidad de las fuentes de formación y la interacción o articulación entre los aprendizajes construidos en los diferentes espacios educativos y en las experiencias de vida como una globalidad que se despliega a lo largo de toda la vida (Pineau y Jobert, 1989; Dominicé, 1990). Por otro lado, esta perspectiva se orienta hacia la búsqueda de la emancipación personal y social del sujeto y de la democratización del conocimiento, trascendiendo su utilización como instrumento de relevamiento de información empírica en la investigación hacia un impacto en la formación de los propios relatores. Esta perspectiva incluye además, criterios éticos referidos a la relación entre el investigador y el narrador de su historia, tales como, la colaboración, la confianza mutua, la confidencialidad y el cuidado del anonimato, que también se han tenido en cuenta para esta investigación (ASIHVIF, 2002).

Dominicé (1985) sugiere que el enfoque biográfico aplicado al campo de la EDJA puede aportar a la comprensión de las demandas de formación, al permitir tomar en cuenta el devenir de su

⁵ Me refiero a uno de los criterios elaborados por Dollard para el tratamiento de las historias de vida (Dollard, 1986).

elaboración y las diversas facetas de su complejidad en el contexto global de la historia personal. En esta dirección he encaminado la indagación en esta investigación. Dominicé (1985; 1989) destaca que las biografías educativas, como todo relato biográfico, implican la interpretación de la historia de la vida por parte de su autor y que son al mismo tiempo expresión de la unidad y singularidad de una existencia y testimonio de un contexto social y temporal determinado.

En la investigación sobre la que se sostiene esta Tesis, el foco en los procesos psicosociales, en esa dialéctica entre lo psicológico y lo sociológico, entre el sujeto y el orden socio-histórico, ha llevado a penetrar en los significados, las representaciones, la interpretación por parte de los sujetos acerca de sus propias experiencias educativas, asumiendo que esta producción subjetiva tiene su anclaje en condiciones concretas de existencia en un determinado contexto sociohistórico. En términos del método biográfico, esta posición me condujo a decidir enfatizar el enfoque interpretativo pero incorporando al mismo tiempo algunas herramientas del enfoque etnográfico o etnosociológico. Esta decisión implica combinar aspectos de estas dos grandes tendencias que Sautu (1999a) diferencia para conducir la investigación biográfica⁶.

Desde la *perspectiva interpretativista*, se enfatiza la aproximación a las vidas narradas en tanto expresión de la visión personal de un individuo sobre su experiencias, tal como él las entiende, teniendo en cuenta que ocurren dentro y a través de un particular contexto cultural e interpersonal en los que se generan los significados (Watson y Watson Franke, 1985). Se da relevancia a la subjetividad manifiesta en la narración y a la búsqueda de significados a través de la interpretación de los casos particulares “versus” el descubrimiento de leyes generales (Atkinson, 1998). Esto implica asumir que el individuo es autoconsciente, que ha devenido activo participante de su propia historia y que puede hacer una definición de sí mismo, de su pasado y de su futuro (Myherhoff, 1992). En esta expresión consciente y subjetiva del individuo que relata su vida a un “otro” (el investigador), los eventos narrados tienen un sentido no sólo en su contexto cultural sino también en el contexto interpersonal en el que se generaron los significados. Debe considerarse que en la investigación biográfica:

- La interpretación que se construye en el encuentro entre el narrador y el investigador no es fija, cerrada ni única; durante el transcurso de nuestras vidas adicionamos, perdemos o reinterpretamos eventos de acuerdo a nuevas evaluaciones y entendimientos de nuestro pasado, por lo cual, cambiamos los relatos a través del tiempo y frente a nuevos interlocutores (Dominicé, 1989; Linde, 1993);
- la reflexividad del narrador es mediada y comprensible a través de determinada situación de interlocución, en la que interviene la propia reflexividad del investigador. Un relato de vida refleja cómo el narrador se ve a sí mismo y cómo quiere ser visto por otros (Atkinson, 1998), según sus propósitos en cierto momento (Watson y Watson-Franke, 1985);
- el investigador realiza a su vez una interpretación personal y subjetiva de la vida que le ha sido narrada, desde sus propias motivaciones, preentendimientos y aún reacciones personales (Atkinson, 1998). La comprensión surge en el interjuego entre el narrador como primer intérprete de su vida y el investigador, e implica el encuentro entre dos horizontes interpretativos (narrador / investigador) que son a la vez semejantes y distintos, como parte del proceso hermenéutico (Watson y Watson-Franke, 1985).

⁶ Siguiendo a su vez la discriminación realizada por Bertaux y Kohli, 1984 (citado en Sautu, 1999).

Estas consideraciones llevan a asumir para esta Tesis uno de los supuestos básicos de la aproximación interpretativa: el de la *doble hermenéutica*. Se trata por un lado de penetrar y aprehender los marcos de sentido ya constituidos por los actores sociales mismos reinterpretándolos y reconstruyéndolos en los nuevos marcos de sentido que configuran los esquemas teóricos; lo doble de la hermenéutica implica además considerar el continuo “deslizamiento” de los conceptos construidos a partir de su apropiación por parte de los propios actores (Giddens, 2001). En esta Tesis, he utilizado el abordaje biográfico interpretativo con la intencionalidad de describir y comprender el sentido de las acciones y decisiones educativas referidas a las demandas por EDJA desde la perspectiva de los propios adultos narradores de sus vidas. Asumo que poder describir y comprender “lo que la gente hace” en un contexto dado implica un “saber mutuo” compartido también por el investigador (Giddens, 2001). Esto condujo en esta investigación a trabajar la “implicación” (tal como presentaré más adelante) y a sumergirnos en el relato y en el contexto a fin de captar los sentidos que permitieran comprender el devenir de las demandas por EDJA desde la perspectiva de los sujetos, en tanto protagonistas activos en la interpretación y construcción de significados y de conocimientos acerca de su propia realidad en la interacción con otros.

Estas decisiones respecto de cómo me posicionaba para la construcción del objeto de estudio, condujo a acercarme a una de las más importantes perspectivas teórico-metodológicas del enfoque interpretativo en investigaciones biográficas: la del interaccionismo simbólico, presentada por Denzin (1989) como método biográfico interpretativo. Este autor lo define como el relevamiento y estudio de documentos de vida, relatos, diarios, cartas, historias orales, etc., en tanto expresiones narrativas que describen los “turning point” o momentos de inflexión en las vidas de los individuos⁷. Estas narrativas biográficas siguen ciertas convenciones que estructuran la forma en que las vidas son contadas o escritas y que involucran varios presupuestos a considerar en su estudio: a) el autor-protagonista asume que existe otro-observador quien registrará e interpretará su vida; b) la perspectiva de un “otro” u otros también dirige la mirada del narrador acerca de su propia vida; c) los textos reflejan la influencia de las clases sociales y el género en las interpretaciones, descripciones o valores que allí se expresan; d) el comienzo textual suele referir a la familia, como punto de origen de esa vida; e) los textos tienen marcas objetivas y subjetivas que reflejan puntos críticos de esas vidas, que son reales y las estructuran; f) están típicamente estructurados por “turning points”, momentos significativos de inflexión, puntos clave en la vida que han dejado marcas permanentes, afectando experiencias e interpretaciones; g) refieren a una persona real “fuera del texto” (que vive, piensa, siente) y cuya existencia en un mundo real puede ser mapeada, cartografiada y adquirir significado y coherencia en torno a esas marcas (sobre la base de Denzin, 1989 y Sautu, 1999a). Asumir estos supuestos en esta investigación tuvo sus implicaciones tanto en el momento de la realización del acuerdo inicial con cada entrevistado como en el análisis del contexto inmediato de realización de las entrevistas, fundamentalmente los supuestos a) y b)⁸; y en el momento de análisis “por caso” de la información empírica relevada, fundamentalmente los supuestos c) a g), según desarrollaré más adelante.

He incorporado además, algunos elementos de la otra gran tradición de las investigaciones biográficas: la *perspectiva etnográfica*. Esta perspectiva se focaliza en la descripción de trayectorias vitales en contextos sociales, con el propósito de descubrir las pautas de los

⁷ Ver en Capítulos 1 y 2. En el próximo ítem presentaré su tratamiento metodológico para esta tesis.

⁸ Presentaré los resultados de estas “circunstancias de relevamiento” en la Parte II de esta Tesis.

procesos y relaciones sociales que les dieron forma; se adentra en profundidad en el estudio de los fenómenos sociales alternando el trabajo de campo (con instrumentos tales como observaciones y entrevistas) con el análisis a través de la elaboración de categorías (Sautu, 1999a). Bertaux (2005) presenta este enfoque como “perspectiva etnosociológica” para el trabajo con relatos de vida; según este autor, la intención es ir de lo particular a lo general a través de la comparación de casos, de lo que contienen de datos fácticos situados en su orden diacrónico y de indicios descriptivos o explicativos propuestos por los sujetos, que permitan elaborar conceptos e hipótesis a partir del descubrimiento de recurrencias entre sus itinerarios biográficos. En este enfoque los sujetos adquieren la condición de “informadores”, no tanto de su interioridad sino fundamentalmente de su exterioridad, a través de su conocimiento de los contextos sociales en los que se han desarrollado sus experiencias. En la investigación que sustenta esta Tesis, he incorporado los siguientes rasgos y supuestos de esta perspectiva (tal como se detallará en el próximo ítem): he utilizado entrevistas en profundidad y observaciones de manera alternada con el análisis; además, si bien el foco estuvo en captar procesos de demanda desde la perspectiva de los entrevistados (sus significados y representaciones), he considerado que estos entrevistados también son “informadores” de datos fácticos y descripciones fiables no sólo acerca del devenir diacrónico de los acontecimientos que jalonan sus vidas sino también de ciertos aspectos de su contextualización sociohistórica y geográfica.

En este sentido, he reconstruido y contextualizado su “itinerario biográfico”; sin embargo, la intencionalidad no ha sido la de generalizar los resultados del análisis sino anclar los relatos en relación a cada historia “realmente vivida” en condiciones concretas de existencia en un contexto sociohistórico determinado como base para explorar y comprender los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA, en cada uno de los casos analizados. El énfasis no estuvo en la obtención de datos externamente verificables u “objetivos” de la vida de los sujetos sino en su ubicación en ciertas coordenadas temporales, espaciales y sociales que permitieran interpretar en profundidad el procesamiento de ese contexto en relación con los hitos y procesos relevantes desde los sentidos asignados por los entrevistados en sus relatos.

En relación a esta contextualización sociohistórica y cultural de los relatos de vida, autores que han realizado aportes metodológicos ya sea desde la perspectiva etnográfica o desde la interpretativa, coinciden en señalar su relevancia. En este sentido, Watson y Watson Franke (1985), señalan que la interpretación holística implicada por el círculo hermenéutico requiere saber tanto como sea posible sobre el contexto sociocultural amplio del individuo. Destacan que aspectos de economía, estructura familiar, política, educación y la orientación ideológica general, por ejemplo, son importantes para comprender el significado contextual de los eventos y experiencias que la historia de vida describe.

La contextualización realizada en esta Tesis (a presentar en los capítulos siguientes) es relativa a las decisiones tomadas en relación al universo y unidades de análisis y a la selección de la muestra. El *universo de análisis* lo constituyó la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela con primaria incompleta de los barrios de Mataderos y Villa 15 (Lugano). Esto implicó concentrarnos en una submuestra del Proyecto UBACYT marco: en aquella población ubicada en el escalón más agudo de la situación educativa de riesgo, residente en estos barrios del sur de la Ciudad de Buenos Aires, donde a su vez se presentan las condiciones socioeducativas

relativamente más desventajosas respecto de los barrios ubicados al norte de la ciudad (Sirvent y Llosa, 2001; Sirvent y Topasso, 2007)⁹.

Por otra parte, la intencionalidad de identificación y de comprensión intensiva y en profundidad del devenir de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA a lo largo de una vida y en su contexto sociohistórico, me condujo a la decisión de trabajar por casos.

La *selección de los casos*, que constituyen unidades de análisis individuales, respondió a un muestreo intencional y teórico. El primer caso fue escogido “según criterios de casos ideales típicos” (Goetz y LeCompte, 1988), prefigurando los criterios de selección. Elaboré estos criterios teniendo en cuenta tanto la intencionalidad teórica en relación al objeto problema de esta investigación como la intencionalidad de articulación de sus resultados con el subproyecto del Proyecto UBACYT marco orientado al tratamiento cuantitativo de biografías educativas:

- a. que se tratara de un adulto que pudiera narrar sus experiencias educativas;
- b. que poseyera primaria incompleta o completa como máximo nivel educativo alcanzado;
- c. que hubiera asistido reciente o actualmente a alguna instancia de EDJA;
- d. que residiera actualmente y hubiera residido parte de su vida en el barrio de Mataderos.

En cuanto al primer criterio, la variación etérea abarcada por la “población de 15 años y más” (población tradicionalmente destinataria de la EDJA y objeto de análisis en el Proyecto marco UBACYT) resultaba demasiado extensa a la hora de la selección de casos. Tuve en cuenta entonces algunos elementos para una restricción. Por un lado, ciertos autores advertían acerca de las diferencias en las historias de vida relatadas según la edad (Atkinson, 1998; Linde, 1993); la “reportabilidad” de los eventos varía en relación con la edad de los entrevistados y esto debía ponderarse a la luz de las expectativas y objetivos de la investigación (Linde, 1993). Por otro lado, en la experiencia anterior de aplicación de encuestas de biografía educativa, reparé en la dificultad de los más jóvenes para la identificación de sus decisiones educativas y para la atribución de un significado a las mismas. Sobre la base de estas observaciones consideré más adecuado centrarme en los adultos, cuya edad aumentaba la probabilidad de que hubieran pasado años respecto de la interrupción de la escolaridad primaria y de que se hubieran desarrollado en sus vidas sucesos y decisiones en relación con la EDJA.

Sobre la base de los cuatro criterios presentados más arriba y de la información previamente relevada en terreno, procedí entonces a la selección del primer caso: una vez determinados estos criterios teóricos generales, comenzaron a jugar los criterios técnicos y logísticos referidos al conocimiento del contexto barrial e institucional logrado en la etapa inicial de acercamiento al terreno¹⁰, la consideración de la accesibilidad de la persona y el “rapport” previo con ella. La información relevada previamente en el terreno proveía algunos contactos con personas concretas cuyas características parecían corresponder a los criterios teóricos de selección; seleccioné tentativamente a una de ellas. Se trata de una mujer de 59 años (al

⁹ Los antecedentes del Proyecto UBACYT marco referidos al nivel educativo de riesgo (NER) en la Ciudad de Buenos Aires coinciden con otros estudios al reflejar las desigualdades entre el norte y el sur de la ciudad, zona en la que se inscriben, los barrios de Mataderos y Villa 15: al sur de la Av. Rivadavia el NER asciende al 52,2%, mientras en el norte afecta al 36,9% de la población de 15 años y más que ya no asiste a la escuela.

¹⁰ Logrado tanto en el trabajo en terreno correspondiente a mi plan de doctorado como en mi participación en otras líneas de investigación del Proyecto UBACYT marco, las que a su vez se vinculan con actividades de docencia y extensión universitaria (Seminario de Diagnóstico Sociocultural Participativo; Proyectos de Créditos de Campo e Investigación articulados con el dictado de la materia Educación No Formal – Modelos y Teorías 2do. Cuatrimestre 2001, 2002, 2003; Diagnóstico Sociocultural Participativo (2002-2003) organizado por el Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente IICE-UBA (Dir.: Sirvent) y el Depto de Educación del Centro Cultural de la Cooperación - IMFC (Dir.: P. Imen).

momento de realizar las entrevistas), residente en Mataderos. Su correspondencia con los criterios de selección fueron chequeados en un primer encuentro. A partir de aquí en este escrito me referiré a esta persona como **CASO CHOLA**, a fin de proteger su anonimato.

Una primera etapa de análisis sobre este primer caso permitió la introducción de algunos criterios teóricos (Glaser y Strauss, 1967) para la selección de un segundo caso, buscando variaciones en los aspectos y procesos que comenzaban a perfilarse como involucrados sus procesos de demandas por EDJA: el reconocimiento de las necesidades educativas en la trama con otras necesidades y con la imagen de sí mismo. Varié entonces los siguientes criterios, a fin de introducir diferencias que nutrieran la comparación y la generación de categorías: en cuanto al criterio c., que no hubiera asistido reciente o actualmente a alguna instancia de educación de jóvenes y adultos de diferente grado de formalización; d. que residiera actualmente y hubiera residido parte de su vida en Villa 15 (barrio limítrofe a Mataderos pero con ciertas características diferenciadas)¹¹; y agregué, de manera alternativa: e. que haya migrado de otra provincia / país hacia esta zona ó que estuviera desempleado durante un período considerable de su vida ó que hubiera vivido con su familia nuclear de origen hasta su juventud o adultez. Una vez determinados estos criterios teóricos, la selección efectiva del segundo caso incorporó nuevamente la consideración de criterios técnicos y logísticos de conocimiento de la zona y de las posibles personas así como de su disponibilidad y accesibilidad para el tipo de relevamiento de información planteado. De esta manera seleccioné al **CASO MARÍA**, una mujer de 49 años (al momento de realizar las entrevistas), que cumplía con todos criterios elaborados.

Diversos autores (Magrassi y Rocca, 1986; Atkinson, 1998; Ely, 1991; Pujadas Muñoz, 1992), así como la propia experiencia previa, advertían lo trascendente y delicado de lograr que una persona accediera a “contar su vida” al investigador. Al respecto señalan, por ejemplo, Magrassi y Rocca (1986): “Debe tenerse en cuenta que el contacto inicial es de importancia fundamental y en este respecto, formas de aproximación o acceso, presentación, lenguaje común, etc. son de capital validez. (...). También resulta indispensable un conocimiento previo y lo más profundo posible de la cultura y sociedad de que se trata o de la que provenga y en la que viva el protagonista, como marco indispensable de referencia y comunicación” (p. 32). En esta investigación de Doctorado considero que el conocimiento previo de la zona así como el establecimiento de relaciones con diversas personas a través de trabajos en terreno enmarcados en el Proyecto UBACYT fueron favorecedores tanto de la selección de casos como de la realización de las correspondientes entrevistas. Estos aspectos serán desarrollados en sus rasgos particulares para cada entrevistado más adelante (en Cap. 4), como parte de la presentación de las “circunstancias del relevamiento de datos”. Sin embargo, es importante anticipar aquí que en ambos casos preexistía una relación cordial y de reconocimiento mutuo con cada entrevistada, sustentada sobre la base de trabajos previos que incluían instancias de investigación participativa y que configuraban ciertas “garantías” respecto del encuadre y la forma de trabajo así como de la intencionalidad buscada.

Por último, debe destacarse que si bien he trabajado con estos dos casos, el análisis pronto develó que cada uno de ellos presentaba más de diez situaciones o procesos de construcción de demandas por EDJA; esto permitió la elaboración de categorías comparativas referidas a los procesos psicosociales involucrados contando con veintidós de estas situaciones.

¹¹ Se trata de una de las “villas de emergencia” de la Ciudad de Buenos Aires; con infraestructura barrial más desventajosa y con mayor porcentaje de población con NBI y NER que Mataderos, tal como se profundizará en el Capítulo 4.

3. Dimensión de las técnicas de relevamiento y análisis de información empírica

Yo creo que trabajar con biografías actualiza agudamente el intrínseco problema de hacer investigación en ciencias sociales.

El material fuente, el relato de vida de las personas, es tan múltiple pero al mismo tiempo tan singular que tenemos la impresión de estar deteriorándolo desde el momento mismo en que ponemos sobre ese material nuestras manos descriptivas o analíticas:

M. Huberman, 2005

En la presente Tesis, el modo de operar eminentemente cualitativo supuso la elaboración de diferentes estrategias para el relevamiento y el análisis de la información empírica, prestando atención particular a su coherencia con las decisiones correspondientes a la dimensión epistemológica y de la estrategia general. He alternado momentos sucesivos y recurrentes de relevamiento y de análisis de la información empírica, en un movimiento dialéctico entre la empiria y la teoría para la generación de categorías analíticas.

Como he anticipado en el ítem anterior, asumí las definiciones metodológicas generales acerca de la “biografía educativa”. Dominicé, el iniciador de este método, había trabajado fundamentalmente con grupos de jóvenes y adultos que desarrollaban sus estudios formales o no formales en el ámbito universitario, a través de momentos grupales en los que compartían sus relatos de reflexión acerca de sus procesos de formación, primero en forma oral y luego escrita; ellos también participaban en la interpretación de los textos producidos. Tal como señala en sus escritos más recientes, esto implicó trabajar con los “privilegiados” de la educación, es decir, con quienes ya tenían un nivel de formación básica y cierta carrera profesional (Dominicé, 2004). En esta investigación de Tesis, en cambio, el objeto problema refiere al universo de los “no privilegiados”, quienes no han terminado su escolaridad primaria, no tienen trayectorias de formación profesional sobre las que reflexionar y no conforman un grupo inscripto en una actividad educativa. No resultaban adecuadas las instancias grupales orales de biografías educativas ni tampoco las reconstrucciones escritas por parte de los entrevistados (quienes podían no tener dominio de la lectoescritura). He adaptado entonces los procedimientos técnicos en función del objeto de estudio, los objetivos y las características del universo de análisis, tal como desarrollaré a continuación.

En cuanto al **relevamiento de información** he combinado la realización de entrevistas abiertas y en profundidad, observaciones sistemáticas y análisis de fuentes secundarias. La utilización de estas técnicas estuvo guiada por el trabajo sobre los *relatos de historia de vida* para cada uno de los casos seleccionados.

Frente a la proliferación de términos en el abordaje biográfico y los intentos de diversos autores por lograr una clarificación conceptual y metodológica¹², iré señalando aquellas definiciones que resultaron orientadoras para la toma de decisiones. En primer lugar, resultó útil la discriminación entre *life story* y *life history* que propuso inicialmente N. Denzin (1978; 1989), siendo luego secundado por otros autores (Bertaux, 1980; Pujadas Muñoz, 1992; Bretell, 1997; Valles, 2003). El primer término refiere a la narración de la historia de una vida,

¹² Las diferencias entre las definiciones no son menores; un mismo término “técnico” puede tener definiciones diversas. Los autores han propuesto distintas delimitaciones y clasificaciones que en ocasiones se solapan e incluso se contradicen.

contada por quien la vivió; el segundo, incluye a dicha narración pero incorpora además otro tipo de información o documentación acerca de esa vida buscando su reconstrucción de la forma más exhaustiva y “objetiva” posible. La ambigüedad de la traducción al castellano de estos términos, me lleva a enfatizar el término “relato de vida” para reflejar el tipo de trabajo que he realizado en esta investigación, cercano a la primera definición¹³.

Atkinson (1998) define: “un relato de vida es el relato que una persona elige contar acerca de la vida que él o ella ha vivido, contado tan completa y honestamente como sea posible, lo que se recuerda de ésta, y lo que el narrador quiere que los otros conozcan de ésta, usualmente como resultado de una entrevista guiada por otro”. El entrevistado y el entrevistador “son colaboradores, componiendo y reconstruyendo un relato con el cual el narrador pueda estar a gusto” (p. 9). El curso de esa vida es relatado desde el punto de vista de la persona, tal como actualmente trata de darle sentido a sus relaciones y eventos pasados, los cuales puede enfatizar o no recordar, según lo que considere relevante; por tanto, están cargadas de significación (Atkinson, 1998; Watson y Watson-Franke, 1985). Estos relatos presentan por un lado, una evaluación primaria sobre el propio hablante, una comunicación “moral” sobre qué clase de persona es y qué acciones protagoniza; por otro, los eventos de la vida que pueden ser contados y vueltos a contar (reportability) (Linde, 1993).

En esta investigación he trabajado con la técnica de relatos de vida únicos de casos completos.

Por un lado, a diferencia de la técnica de “relatos cruzados o múltiples” o de “relatos paralelos”, he optado por la técnica de *relato de caso único* en tanto a través de ésta la atención se concentra en la reconstrucción y comprensión de la vida una sola persona, de un caso individual (Magrassi y Rocca, 1986; Pujadas Muñoz, 1992; Valles, 2003). Denzin (1989) señala, por su parte, que en el método biográfico, un estudio de caso es el registro y análisis de un solo caso o de las múltiples instancias de un mismo proceso incluidas en las experiencias de vida de una persona, un grupo o una comunidad. En esta investigación he escogido esta técnica guiada por la intencionalidad de adentrarme en la singularidad de cada historia y en los significados atribuidos por sus propios protagonistas a sus acciones y decisiones, como marco para comprender el devenir y el sentido de los múltiples procesos de construcción de demandas educativas en cada entrevistado, a la luz de su propia vida.

Por otro lado, el objeto problema, en tanto se orientaba a la identificación y comprensión de procesos en su devenir en el tiempo en el marco y a lo largo de una vida considerada “como un todo”, condujo a relevar *relatos de vida “completos”*; si bien la indagación puso énfasis en las experiencias educativas, se buscó su anclaje en los diferentes aspectos de esa vida y en toda su duración; en esto, me diferencio del abordaje de las historias de vida enfocado sólo en “tópicos” o temas específicos (Denzin, 1978).

En esta investigación, las consideraciones anteriormente expuestas se tradujeron en ciertas decisiones que dieron una forma particular a los procedimientos de relevamiento y análisis de la información empírica aplicados. Resulta significativa, en este sentido, la posición tomada por Atkinson (1998) respecto de la realización de las entrevistas de relato de vida, haciéndola extensiva en esta investigación, también a los procedimientos aplicados para su análisis, en tanto “puede ser *abordada* científicamente, pero principalmente es *llevada a cabo* como un

¹³ Valles recoge la cita de L. Cachón, coincidente con esta traducción: “La expresión propuesta por Bertaux como equivalente a *life story* en francés sería *récit de vie*; en castellano el término equivalente puede ser *relato de vida*, reservando *historia de vida* para la *life history*” (citado en Valles, 2003; pág. 140).

arte". Esto es atinente tanto al investigador, quien aplica las técnicas de manera flexible y "a su propio modo" a fin de adaptarse a las circunstancias específicas reconociendo que "la entrevista y su interpretación es altamente subjetiva", como para los entrevistados, en tanto "quienes relatan la vida ofrecen significados, memorias e interpretaciones altamente personales acerca de la suya, haciendo de la narración del relato de vida también una forma de arte" (p. 21, cursiva en original). Resulta relevante entonces, explicitar aquí cuál ha sido el camino seguido, a fin de ponderar adecuadamente los resultados logrados¹⁴.

Los relatos de vida en esta investigación fueron relevados a través de *entrevistas* abiertas, en profundidad y sucesivas a cada una de las dos entrevistadas. En cada uno de los dos casos trabajados, la construcción de su relato de vida ha implicado la realización de cinco entrevistas abiertas y en profundidad, de una duración promedio de dos horas cada una, y posteriormente la realización de una o dos entrevistas semi-estructuradas (según el caso) buscando saturar algunas de las categorías iniciales.

Acompañando la realización de las entrevistas de relato de vida, he realizado *observaciones*:

- observaciones sistemáticas acerca de la situación de entrevista y de aspectos de la vida cotidiana de las entrevistadas (registradas tanto antes como durante y después de cada encuentro centrado en el relato de vida);
- observaciones sistemáticas del barrio de residencia de cada entrevistada;
- observaciones incidentales acerca de actividades de la vida cotidiana de las entrevistadas (registradas en oportunidad de la realización de otras tareas de trabajo en terreno en el marco del Proyecto UBACYT).

Los objetivos y el enfoque metodológico general de esta investigación me ha conducido, tal como anticipara, a profundizar en la caracterización de los contextos en que se han desarrollado cada vida. Esta contextualización socio-histórica y geográfica del transcurso que abarcan estos relatos de vida requirió no sólo la realización de observaciones sistemáticas sino además, la búsqueda y el análisis de *fuentes de información secundarias*: informes y publicaciones de estudios e investigaciones, guiada por aquellas menciones de las entrevistadas que orientaban hacia ese anclaje geográfico e histórico de sus vidas. Se trató de un movimiento de ida y vuelta entre el texto relatado y otros textos de otros investigadores en relación con ciertos aspectos que se destacaban como importantes para la comprensión del objeto en estudio.

Para el *registro escrito* tanto de las entrevistas como de las observaciones he utilizado una "hoja de registro" a tres columnas (Sirvent, 2005c): en la primera se consignaron los observables; en la segunda, los comentarios propios (como objetivación de las impresiones y sentimientos del investigador, a fin de incorporarlos al análisis); la tercera columna se utilizó con posterioridad, para la elaboración de categorías de análisis. Este tipo de registro constituye el primero de los siete pasos propuestos por Sirvent como una adaptación de las fases del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967). En las entrevistas he utilizado también un *registro grabado*, previendo la introducción de aspectos del análisis del discurso. Durante todo el período de relevamiento de información empírica fui confeccionando paralelamente un *diario de campo*, que luego también resultó fuente de algunos datos suplementarios.

A continuación ampliaré la dinámica seguida para la construcción de los *relatos de vida*, en la cual se intercalaron los momentos de relevamiento de información con los momentos de análisis (conforme a la lógica cualitativa intensiva subyacente):

¹⁴ Profundizaré en aspectos específicos, en la presentación de los resultados correspondientes a cada uno de los casos (Cap. 4).

El primer encuentro mantenido con cada entrevistada en el marco de este trabajo, fue planificado a través de una guía de presentación preparada previamente.

La guía de presentación contenía el siguiente “guión” orientador para la conducción de ese primer encuentro: *“Estoy haciendo un estudio para obtener mi doctorado en la UBA, sobre las historias de vida de jóvenes y adultos y su educación (en el marco de una investigación mayor, dirigida por María Teresa Sirvent). Espero que de este estudio resulte algún beneficio para la educación de los jóvenes y los adultos; en este sentido, su aporte será importante. Quiero conocer las vidas de algunos adultos que vivan en Mataderos, que no hayan podido terminar su escuela primaria y que estudien o hayan estudiado recientemente en algún curso o escuela de adultos”*.

Si el entrevistado se corresponde con los criterios de selección y accede a ser entrevistado: “Quisiera que me contara su vida, lo más completa posible (acordar uso del grabador), en algunos encuentros (de 2 hs. cada uno aprox.), en el lugar y días y horarios que le resulten más convenientes (explicitar la necesidad de intimidad y tranquilidad). Le ofrezco la desgrabación escrita para completarla o corregirla. Voy a realizar varias historias de vida a distintas personas; me comprometo a realizar con ellos alguna/s reuniones de devolución de los resultados que obtenga. Voy a cuidar en todo momento el anonimato de quienes me cuenten sus historias”.

Este primer encuentro tuvo por objeto el establecimiento de los “acuerdos” referidos a la realización de las entrevistas para recabar información sobre sus vidas, así como a la forma de obtención (lugares y tiempos, confidencialidad) y a la utilización de dicha información según la intencionalidad de la investigación.

A partir de allí, se desarrollaron las entrevistas, de carácter abierto y semi-estructurado (Ely, 1991; Atkinson, 1998; Schensul y LeCompte, 1999). Entendiendo a las entrevistas en tanto conversación propuesta y dirigida por una persona para obtener información (Taylor y Bogdan, 1992), he enfrentado el desafío de las entrevistas abiertas y en profundidad que demanda “aprender a mirar el mundo desde los ojos del entrevistado” (Ely, 1991). Intenté desarrollar una “escucha activa y metódica” de manera de promover una comunicación “no violenta”. Esto implica acercarse al otro, al entrevistado, tal cual es, en su singularidad e integralidad, tratando de “convertir la mirada”, de ponerse en el lugar de su pensamiento, desde sus sentimientos y percepciones (en una especie de “ejercicio espiritual”); supone darse una “comprensión genérica y genética de lo que él es, fundado sobre el dominio (teórico o práctico) de las condiciones sociales de las cuales es producto” (Bourdieu, 1999; p. 531).

En particular, para el caso de las historias de vida, Langness y Frank (1981) recomiendan comenzar con entrevistas abiertas, a partir de las cuales indicar los aspectos sobre los que ya se tiene información y luego volver al mismo entrevistado para la realización de entrevistas más directivas. Ése es el camino seguido. En las primeras entrevistas correspondientes a cada una de las entrevistadas busqué facilitar su libre expresión (sin dirigir con preguntas preelaboradas), propiciando que ellas delinearan los temas y eventos que consideraran importantes, el orden en que los exponían y que marcaran sus propios énfasis en cuanto a aspectos de su vida abordados, acontecimientos, valoraciones, etc. A efectos de la conducción de estas entrevistas, resultaron de utilidad algunas preguntas generales y abiertas sugeridas por Atkinson para los relatos de vida¹⁵, así como el uso de las distintas formas de “repreguntas”

¹⁵ Atkinson (1998) brinda más de 200 preguntas que pueden ser formuladas para obtener un relato de vida. En esta investigación tuve “in mente”, para utilizar de manera flexible, a algunas de ellas (por ej.: ¿qué recuerda más acerca de su crecimiento, con sus hermano/as?, cuál es su primer recuerdo sobre su asistencia a la escuela?, ¿cuál fue la más importante lección en la vida, fuera de las aulas?, ¿cuál fue su más importante experiencia de aprendizaje en su vida y qué le enseñó?). De particular utilidad fueron aquellas que relacionaban la vida del entrevistado con el contexto histórico general (del tipo: ¿qué estaba sucediendo en ese momento en el mundo/país/barrio?) y el estímulo a formular algunas de clausura o cierre.

para ayudar a describir los sucesos significativos en detalle, en particular, en esta investigación, aquellos relacionados con lo educativo. En las entrevistas posteriores, se incentivó la continuidad y el completamiento de los relatos retomando los aspectos que hubieran quedado poco desarrollados o claros, teniendo en cuenta, como ejes previstos a utilizar de manera flexible, relevar información acerca de:

- los sucesos y significados referidos a la trayectoria educativa, en profundidad;
- las otras trayectorias de vida trabajadas en el subproyecto del Proyecto UBACYT marco que aborda el tratamiento cuantitativo de biografías educativas, en vistas a la triangulación.
- la imagen de sí misma, recogiendo los supuestos de anticipación de sentido de la etapa exploratoria de trabajo con biografías educativas (ver en Cap. 1; Llosa, 1999, 2000b).

El movimiento de progresiva estructuración de los ejes a medida que avanzaban las entrevistas relativas a cada caso, fue parte de y se sustentó en el ida y vuelta entre momentos de relevamiento y momentos de análisis que tuvo lugar durante la sucesión de las entrevistas, a través del registro, transcripción y análisis inicial de las mismas.

Durante cada entrevista se realizó, como he anticipado, un *doble registro*, escrito y grabado. En el registro escrito “in situ” (no literal) fui tomando nota de los elementos descriptivos del contexto de la situación de entrevista, de los eventos principales, fechas, nombres que me permitieran conducir el desarrollo de la entrevista y de los gestos observables, incluyendo llantos, risas, etc. (en la primera columna) así como de mis propias impresiones, sentimientos e interrogantes (en la segunda columna). Luego de cada entrevista, incluí en el registro escrito la correspondiente desgrabación, siguiendo algunas de las pautas de *transcripción* sugeridas por Atkinson (1998), excepto aquellas que entraran en contradicción con la posibilidad de recoger el material empírico necesario para introducir aspectos del análisis del discurso¹⁶. En este sentido, la desgrabación fue lo más completa posible, respetando las palabras y frases tal como fueron dichas e incluyendo mis preguntas e intervenciones orales. Esta desgrabación resultó ser en sí misma (tal como señala Atkinson) un primer nivel de interpretación, fundamentalmente al “medir” los silencios y al colocar signos de puntuación.

Luego de desgrabar cada encuentro, realicé una primera identificación de sucesos, personas, fechas y lugares considerados de importancia por cada entrevistada, así como de los núcleos de sentido enfatizados. Asumiendo que los entrevistados son los primeros intérpretes y activos constructores de conocimientos sobre sí mismos, ya durante el proceso de elaboración del relato incluí instancias de intercambio con cada entrevistada acerca de este primer análisis. Para ello, cada encuentro posterior, comenzaba la entrevista compartiendo una síntesis del análisis preliminar de la información recogida en la entrevista anterior. Este momento inicial de cada entrevista cumplió varias finalidades: en primer lugar, permitió cotejar y confirmar con las entrevistadas ciertos datos destacados así como darles la oportunidad para completar o modificar su relato; por otro lado, sirvió para estimular la continuidad del relato; por último, facilitó mi comprensión de lo que se iba agregando en cada encuentro y la orientación de mis preguntas. Además, fui entregando en cada ocasión la desgrabación de la entrevista anterior y al finalizar, confeccioné y entregué un documento conteniendo la desgrabación completa de todo el relato, recogiendo posteriormente las primeras impresiones de su lectura.

¹⁶ Atkinson (1998) señala que la transcripción refiere a la tarea de transformación de las horas de grabación de la entrevista (documento primario) en una narración legible (documento secundario) y con sentido. Agrega además, que esta transcripción debe ser “interesante y agradable para leer”; esta posición lo conduce a sugerir que se supriman de la desgrabación, por ej., las palabras o pasajes confusos, o aquellos reiterativos, procedimiento que no considero adecuado para el análisis aquí realizado.

Los dos relatos de vida recogen la narración de diversos sucesos biográficos dramáticos (la muerte o enfermedad de seres queridos, situaciones de violencia, de pérdidas afectivas y materiales, etc.), por cuestiones que las entrevistadas señalan como íntimas o no contadas a otras personas (tales como aspectos de su sexualidad) y aún por el reconocimiento y la expresión de acciones o decisiones que ellas evaluaron como “errores” en su vida. Considero que la existencia de cierta relación previa con las entrevistadas facilitó la expresión de estas cuestiones y a su vez, el compartirlas redundó en una profundización de nuestra relación. La confidencialidad explícita fue interpretada como evidencia de la relación interpersonal que he establecido y de la experiencia colaborativa que implicó la elaboración de cada relato de vida (Atkinson, 1998; Holstein y Gubrium, 1995)¹⁷. Diversos autores justamente destacan en este tipo de entrevistas el establecimiento de una relación profunda que modifica tanto al entrevistado como al propio investigador; Atkinson (1998) se refiere por ello al logro de un momento de comunicación profunda, de comunión, casi un “momento sagrado”. En el caso de esta investigación, cada entrevista me impactó profundamente. En uno u otro momento he reconocido un involucramiento a nivel personal que requirió un trabajo reflexivo a través de distintos procedimientos de análisis de la implicación.

Por implicación entendemos, siguiendo a Souto (2000), “el conjunto de relaciones entre el investigador y los actores de la situación, de carácter consciente o no, en la que ellos ‘se entrelazan’, ‘se envuelven dentro’, y construyen una red que se entrelaza a la ya existente” (p. 83). La implicación refiere a la relación entre el investigador y los sujetos que constituyen el objeto de su investigación, lo cual a su vez remite a la relación entre el sujeto y su objeto de conocimiento. Se pueden distinguir (sobre la base de Barbier, 1977 y de Souto, 2000) tres niveles de implicación: a. el nivel psico-afectivo, en tanto en esa relación el objeto interpela los fundamentos más profundos de la personalidad del investigador, su afectividad, etc.; b. el nivel histórico-existencial, en tanto se ponen en juego sus hábitos adquiridos, sus esquemas de pensamiento y de percepción, ligados a su clase social y anclados históricamente, así como sus opciones respecto de la intencionalidad de su práctica; c. el nivel estructural-profesional, en tanto compromete su actividad profesional, su trabajo, su posición en el campo.

La implicación parece darse de manera particularmente profunda en las entrevistas biográficas. Tal como señalan Lagness y Frank (1981), la relación que se da en los encuentros para la elaboración de una historia de vida no está exenta de problemas de transferencia, contratransferencia, etc. En la propia experiencia, esto se tornó rápidamente evidente; asumiendo entonces mi implicación y su relevancia para la construcción de significados y de interpretación de los relatos de vida, he abordado este aspecto tanto durante el trabajo en terreno como durante el proceso de análisis, a través de:

- El completamiento de la segunda columna de la hoja de registro, como parte de las técnicas de relevamiento de la información. Esta columna se fue completando durante la situación de interlocución y durante el momento de la desgrabación.
- La confección del diario de campo, de manera previa a cada entrevista con mis expectativas e interrogantes derivados del encuentro anterior así como a posteriori;
- La elaboración de una planilla a tres columnas en la cual iba consignando: a. los aspectos de mi implicación (aspectos de identificación personal, por vivencias o emociones con los que me identificaba desde mi propia experiencia y mi historia de

¹⁷ Para Atkinson (1998) por ejemplo, el entrevistado y el entrevistador “son colaboradores, componiendo y reconstruyendo un relato con el cual el narrador pueda estar a gusto”. Para Holstein y Gubrium (1995), se desarrolla un proceso cooperativo de definición de temas y problemas.

- vida; saberes y recuerdos generales de época que ayudaban a la interpretación del relato; aspectos de diferenciación o que me generaron rechazo u oposición; aspectos en los que me sentí interpelada desde mi propio rol en la interacción comunicativa); b. cómo influía en la realización y análisis de entrevistas (por ej. en la elaboración de categorías y subcategorías iniciales) y c. algunos ejemplos de referentes en los relatos.
- Las reuniones con la directora de Tesis, como instancias de explicitación y análisis de las sensaciones, vivencias, impresiones obtenidas durante el trabajo en terreno e incluso como espacio de identificación y objetivación de aspectos subjetivos no identificados previamente y de su trascendencia para la interpretación de los relatos.

El trabajo reflexivo sobre la implicación se orientó a la toma de conciencia de actitudes, emociones, aspectos personales involucrados tanto en el proceso de realización de las entrevistas como de su análisis¹⁸. Se buscó con ello enriquecer la relación interpersonal y la elaboración de categorías de análisis así como sortear los posibles elementos obturadores.

Por otro lado, la confidencialidad explicitada por las entrevistadas, su entrega afectiva y el reconocimiento de mi propia implicación, reforzó en mí la responsabilidad para el tratamiento de este tipo de material biográfico y de alguna manera, cuestionó mi autoridad para interpretar una vida “ajena”. Consideré adecuado reconocer y asumir mi “voz autorial” en el análisis y la interpretación realizada, como una interpretación entre otras posibles, tal como presentaré en la Parte II de esta Tesis, correspondiente a los resultados¹⁹, así como compartir a posteriori, esta interpretación con las propias entrevistadas.

Este carácter intersubjetivo de construcción del relato de historia de vida también refuerza la relevancia señalada por varios autores (Langness y Frank, 1981; Watson y Watson-Franke, 1985) de dar cuenta del modo de acceso y conocimiento de los entrevistados y de la situación de interlocución de las entrevistas²⁰. Como parte de la elaboración de esta Tesis, daré cuenta entonces de las “circunstancias del relevamiento de datos” específicas, correspondientes a la construcción de cada relato de vida, como introducción a los resultados correspondientes (en Capítulo 4).

En cuanto a las **técnicas de análisis**, la intencionalidad de esta investigación, en términos de elaborar categorías teóricas para la identificación y comprensión de los procesos psicosociales involucrados en las demandas por EDJA, condujo a seguir los lineamientos de la generación de “teoría basada en los datos” desarrollada fundamentalmente por B. Glasser, A. Strauss, D. Corbin. Esta propuesta metodológica se orienta a la generación de categorías conceptuales desde los datos, al descubrimiento de sus propiedades e hipótesis de relaciones y a la

¹⁸ Varios autores utilizan el abordaje conceptual psicoanalítico para trabajar los aspectos más profundos de la implicación en el “nivel psico-afectivo”. Esta disciplina está lejos de ser mi campo de especialización; por lo cual, reconociendo su importancia, no osaré aplicarla en este trabajo, si bien quiero señalar que aspectos de mi involucramiento personal con cada historia de vida recogida fueron también objeto de análisis de mi implicación en sesiones con mi propio terapeuta.

¹⁹ He preferido este camino en lugar de presentar una “transcripción agradable” en primera persona de los relatos obtenidos. Como ya he anticipado en el Capítulo 1, existen diversas formas de tratamiento de los relatos de vida. Algunos investigadores realizan (con distintas funciones en la investigación) una reconstrucción o transcripción del relato, omitiendo sus propias intervenciones ya sea en la situación de interlocución de las entrevistas o en el análisis realizado (ver por ej., en las recomendaciones de Atkinson); sin embargo, considero que este tipo de transcripción ya contiene una importante dosis de interpretación por parte del investigador, que queda de esa manera desdibujada. Así como he asumido mi propia voz y autoría en la interpretación analítica realizada (a presentar en Parte II), he decidido también presentar la autoría de las entrevistadas en el contexto de interlocución, por lo cual se incluye la desgrabación completa de las entrevistas en la Parte IV de esta Tesis.

²⁰ Los autores enfatizan como una falla recurrente en el trabajo con historias de vida, que no se presente y analice la situación de trabajo en terreno, así como la relación interpersonal creada, dado que estas “circunstancias del relevamiento de datos” influyen sobre el significado dado por el sujeto y por el investigador al encuentro y estructuran lo que se relata.

comparación de los constructos generados a partir de los fenómenos observados en diferentes situaciones (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002).

El modo de operar eminentemente cualitativo que subyace a esta investigación, supuso la elaboración y articulación de diferentes estrategias de análisis que, “sobre la base de los datos” pudieran dar cuenta de la complejidad del objeto, desde el enfoque metodológico histórico-biográfico escogido como el más consistente para su estudio. Esta articulación de estrategias ha sido construida durante el proceso de investigación buscando enfrentar una doble tensión que se plantea, al parecer de manera destacada, en las investigaciones que utilizan el método biográfico. Se trata por un lado, de la tensión entre el análisis de la unidad y la singularidad de la narrativa de cada relato de vida (que atiende a las relaciones que conectan los diferentes elementos dentro del todo coherente del texto en su contexto) y el análisis por categorías comparativas y transversales entre casos o unidades de análisis diferentes; por otro lado, la tensión entre el análisis diacrónico (que focaliza su atención en el ordenamiento temporal de los aspectos y procesos y el sincrónico (que compara aspectos y procesos que acontecen en un mismo momento o que no repara en su sucesión temporal).

Estas tensiones han sido identificadas por varios autores que han trabajado con materiales biográficos, tal como he señalado como parte del Estado del Arte. Por ejemplo, M. Huberman (2005) señala los límites de las diferentes perspectivas de análisis más frecuentemente utilizadas: “El análisis del discurso no se refiere al sentido personal; y los procedimientos de análisis del contenido suelen cometer el error – que ya señaló hace mucho tiempo Jacobson (1960) – de sacrificar la secuencia de una narrativa o de una serie de narrativas (lo que Jacobson denomina ‘lo contiguo’ o ‘lo sintagmático’) en beneficio de un foco temático. En otras palabras, a medida que se arrancan los temas comunes de las entrevistas, desaparece la *sucesión* de ‘unidades de sentido’. Evidentemente, hay algo forzado en un análisis biográfico en el que la dimensión temporal desaparece de la narrativa” (p. 204, destacado en el original). Esta tensión, que ya había identificado en un estudio previo (Llosa, 1999; 2000a), constituyó el origen de la búsqueda de estrategias adecuadas para su abordaje y finalmente dio lugar a la combinación de diferentes perspectivas de análisis en esta investigación: he seguido los lineamientos del **método comparativo constante** y he incorporado elementos del **análisis del discurso**. Estos aspectos técnicos a su vez toman una forma concreta a través de un **procedimiento de análisis mixto o combinado**, siguiendo la sugerencia de varios autores (tales como Maxwell, 1996; Lieblich y otros, 1998; Valles, 2003; Bolívar Botía, 2002)²¹.

En esta investigación esto se concretó a través de la *combinación de dos perspectivas de análisis*, en dos etapas sucesivas y complementarias. En la primera, enfatizo la aproximación holística, contextualizada y diacrónica para la indagación del objeto de estudio en cada uno de los dos casos analizados. En la segunda, integro y comparo las categorías elaboradas para los dos casos analizados a fin de proponer un esquema o modelo conceptual más comprensivo.

Sobre la base del **método comparativo constante**, he elaborado categorías de análisis y construido una red de relaciones integradoras entre las mismas, enfatizando un proceso inductivo a partir de un “ida y vuelta” entre los momentos de relevamiento y los momentos de análisis, entre el material empírico y el marco teórico de referencia; esta alternancia se orientó a la generación de teoría en movimientos sucesivos y espiralados de mayor nivel de abstracción, desde el material empírico recogido.

²¹ Para ampliar los debates y propuestas de combinación de estos autores, ver el Estado del Arte presentado en Capítulo 1.

Asumo que una teoría construida desde los datos es derivada inductivamente a partir del estudio de los fenómenos que ella representa. Es decir que es descubierta y desarrollada a través de la obtención y del análisis de los datos que pertenecen a ese fenómeno; por lo tanto, relevamiento de datos, análisis y teoría están en una relación recíproca, uno con cada uno de los otros (Strauss y Corbin, 2002). De allí, la relevancia en esta investigación de la alternancia entre el trabajo en terreno y el análisis a partir de la información recogida tanto a través de observaciones, entrevistas de relato de vida, documentos. Tal como destaca Sirvent (1994), se buscó "no 'confinarse' a categorías teóricas previas o evitar algo peor: forzar los datos tratando de encerrarlos en las categorías de análisis correspondientes al encuadre teórico (...). Los datos también nos hablan, si dejamos que lo hagan" (p. 101). En este sentido, el marco teórico y las investigaciones antecedentes iniciales tuvieron un carácter orientador del análisis y se fueron reconstruyendo y enriqueciendo con otros conceptos, en la medida en que las categorías emergentes del análisis del material empírico señalaban su pertinencia.

Apoiados en la sucesión de pasos sugeridos por Sirvent (2005c) para la aplicación de este método de análisis²² he seguido las fases correspondientes a la codificación abierta, axial y selectiva (Strauss y Corbin, 2002; Valles, 2003). La "codificación abierta" refiere a la elaboración de categorías iniciales a través de la comparación sistemática de incidentes o fragmentos del material empírico. La "codificación axial" refiere a la elaboración de subcategorías, propiedades y dimensiones correspondientes para cada categoría. Sobre esta base se observaron las relaciones entre categorías y propiedades para su integración en una organización de abstracción creciente; y finalmente, la "codificación selectiva" orientó la integración y delimitación del núcleo teórico central, sobre el cual se sostiene esta Tesis.

En cuanto al **análisis del discurso**, se trató de incorporar ciertos elementos que permitieran sumar al énfasis enfocado en el análisis del contenido de lo que el sujeto dijo, el análisis de algunos aspectos lingüísticos acerca de la forma en que lo dice, cómo se presenta y define y cómo construye una imagen de sí mismo, diferenciado de otros, a través de distintas estrategias discursivas. Esto configuró un posicionamiento frente al material empírico de los relatos de vida, al considerar a cada entrevista como una situación de interlocución en la que se enuncia un discurso. Tal como señalara en el Capítulo 1, en el "resurgimiento" de la utilización del abordaje biográfico en las últimas décadas, comienza a reconocerse los límites de la "literalidad" de la palabra como fuente inmediata de la verdad y a dirigirse una mirada más atenta a la materialidad misma del decir²³. Sin haber pretendido en este estudio abordar todo el corpus empírico a través de este tipo de análisis, he abierto la sensibilidad teórico-analítica hacia las cualidades narrativas del material empírico recogido.

Asumo a la expresión oral de cada historia de vida durante las entrevistas y a su correspondiente transcripción, en su configuración como relato narrativo²⁴ construido en el contexto de

²² Sirvent (2005b) sugiere los siguientes pasos sistemáticos: 1) confección de un registro a tres columnas para recoger el material empírico (al que ya me he referido más arriba); 2) lectura intensiva y estudio de los registros; 3) identificación de categorías emergentes (en la columna de análisis); 4) identificación de las categorías recurrentes; 5) confección de fichas con los referentes de las categorías recurrentes; 6) comparación de las fichas, buscando elementos comunes y no comunes, a fin de elaborar propiedades e identificar nuevos conceptos de mayor o menor nivel de generalidad; 7) redacción de informes parciales (memos por categorías y memos integradores) sobre los avances en la generación de teoría.

²³ Arfuch (2002), entre otros, enfatiza que la interpretación de los relatos de vida requiere una perspectiva teórico-metodológica de análisis que atienda al funcionamiento del lenguaje en la interacción, dado el carácter determinante de la dimensión enunciativa – narrativa para la significación.

²⁴ Arfuch (2002), por ejemplo, inscribe a las múltiples formas que integran el "espacio biográfico" (más allá de su género específico) en una de las grandes divisiones del discurso: la narrativa. Desde el análisis crítico del discurso, Van Dijk (1978)

interlocución entrevistado / entrevistador. En este sentido, he incorporado al análisis, la observación de la situación de entrevista como “acontecimiento” de la enunciación en un determinado escenario de interlocución; la producción dialógica de sentido, ampliando la escucha (y el análisis) no sólo a lo dicho por el entrevistado, sino a lo producido en la dinámica de las preguntas del entrevistador; las características generales de los relatos de vida obtenidos en tanto narración.

En las narraciones biográficas, el narrador es autor de un texto en el cual a su vez se sitúa como protagonista. Autores que trabajan con el método biográfico han reflexionado acerca de la compleja relación entre el autor del relato y la referencialidad de su obra (Arfuch, 2002). En esta investigación, estas consideraciones me han llevado a observar cómo se sitúan las entrevistadas en relación conmigo en tanto interlocutora (cuáles fueron los “acuerdos” iniciales, los “contratos” explícitos y los motivos implícitos que motorizan el relato) y cómo se sitúan en tanto narradores y protagonistas de su propio texto, también en relación con los otros significativos que mencionan en sus narraciones.

Otro de los rasgos comunes que comparten las múltiples formas de las narrativas biográficas, son los procedimientos compositivos relacionados con el eje de la temporalidad (Arfuch, 2002). En este sentido, he tomado nota para el proceso de análisis respecto a que la expresión de la temporalidad en el relato de vida es un fenómeno complejo, que no responde a un mero reflejo de un “tiempo real”. Benveniste (1971) por ejemplo, diferencia el “tiempo físico” y el “tiempo crónico” (con sendas versiones objetivas y subjetivas) del “tiempo lingüístico”, aquel que crea el discurso de un locutor y que se despliega en el acto de la enunciación; este tiempo es articulable pero no reducible a los otros, en tanto manifestación intersubjetiva, comunidad temporal que correlaciona el presente, el yo y el tú (también en García Negroni y Tordesillas, 2002). Asumo que éste es el tiempo que articula y posibilita el relato biográfico. Y que la temporalidad expresada en estos no es entonces un fiel reflejo del tiempo pautado, fijo, cronológico, sino la expresión de un tiempo vivido, percibido subjetivamente, influenciado tanto por el recuerdo y el olvido como por la propia situación de interlocución.

Por otra parte, sensibilizarme hacia los aspectos del discurso también implicó reconocer las “múltiples voces” involucradas en el relato de una vida; Bajtin (1982) señala la dialogicidad del discurso en cuanto se orienta hacia el otro y a su vez incorpora en distintos grados a los enunciados de los otros. El mostrar la heterogeneidad (señala Authier, 1984) a través de las distintas marcas discursivas permite establecer al mismo tiempo la homogeneidad del discurso propio, remitiendo por diferencia, a la afirmación del yo, de uno mismo. La selección del discurso de los otros que se incorporan al discurso propio, muestra de qué otro hay que defenderse, a qué otro hay que recurrir para constituirse. He analizado entonces, los discursos de quiénes otros se incorporan a cada relato y de qué manera son presentados.

Para abordar los aspectos mencionados más arriba he aplicado, tal como ampliaré más adelante, algunas categorías de distintas corrientes del análisis del discurso: fundamentalmente ciertos elementos del análisis del texto en tanto narración (propios de la lingüística textual), del aspecto indicial del discurso (propios de la teoría de la enunciación), de las modalidades del enunciado y de los distintos tipos de discurso referido (en tanto “heterogeneidad mostrada” en el “puente” hacia la teoría de la polifonía) (García Negroni y Tordesillas, 2002).

destaca que los textos narrativos orales son una de las “formas básicas” globales más importantes de la comunicación textual. Labov (1972), por su parte, señala que la narrativa de experiencias personales es una de las maneras de recapitulación de las experiencias pasadas, en donde las cláusulas están característicamente ordenadas en secuencias temporales.

Tal como se expresó más arriba, estas estrategias analíticas del método comparativo constante y del análisis del discurso toman una forma concreta a través de un **procedimiento de análisis mixto o combinado** de dos perspectivas de análisis.

En la **primera perspectiva y etapa de análisis**, enfatizo la construcción de categorías analíticas para la reconstrucción y comprensión de los procesos analizados desde el punto de vista de los sujetos en su anclaje sociohistórico y geográfico considerando su temporalidad en el marco de la unidad y la totalidad de cada vida. Para ello he seguido los siguientes procedimientos técnicos (que no implican un orden sucesivo), aplicados de manera completa para el primer caso (Caso Chola) y luego para el segundo (Caso María):

- a) Elaboración de un marco descriptivo y comprensivo para cada uno de los relatos de vida, a través de la construcción de esquemas de relaciones parentales y afectivas y de una línea de tiempo. Su confección se inició a partir de las primeras lecturas de los registros de entrevistas y se enriqueció durante las entrevistas como primera etapa del análisis preliminar. En su construcción he conjugado varios aspectos técnicos y conceptuales:
- la recomendación técnica de realizar distintos tipos de registros de las entrevistas, como preparación del análisis. Fundamentalmente, acompañar al “registro original” (la transcripción literal de cada entrevista) de un “registro de personas” (miembros de la familia, vecinos, amigos, etc.) y de un “registro cronológico” (Pujadas Muñoz, 1992);
 - la noción de “trayectoria” aplicada al devenir de los sucesos en las dimensiones de la vida cotidiana: trayectoria familiar, migratoria, laboral, de participación social;
 - la noción de “itinerario biográfico” en tanto la realidad histórico-empírica de la historia realmente vivida por el sujeto, que abarca tanto las situaciones y acontecimientos objetivos como la manera en las que el sujeto los ha vivido (Bertaux, 2005);
 - las categorías del modelo de análisis de historias de vida propuesto inicialmente por Mandelbaum: los momentos inflexión y los momentos de adaptación.

Uno de los principales desafíos de esta primera perspectiva y etapa de análisis fue enfrentar la compleja cuestión de la *temporalidad* para la identificación y comprensión de los procesos de construcción de demandas por EDJA en su devenir histórico biográfico. Estos procesos se han desarrollado en un tiempo histórico social en el cual, paralelamente además, a su vez acontecían otros sucesos y procesos en otros aspectos de sus vidas. Es por esto que, como una de las primeras tareas del análisis, elaboré una “línea de tiempo” para cada entrevistada, sobre la base de la reconstrucción de su *itinerario biográfico*. Reconstruir estas líneas de tiempo implica reconocer que los relatos de vida, si bien se expresan en un “tiempo lingüístico”, contienen también cierta información fáctica que da cuenta de la estructura diacrónica (sucesión temporal) de las situaciones y acontecimientos en los distintos ámbitos o trayectorias de la vida que constituyen su itinerario biográfico²⁵; y que esa diacronía puede inscribirse en una cronología en relación con fechas o edades, de manera de correlacionar el tiempo biográfico con el tiempo histórico colectivo. El relato de este itinerario durante las entrevistas, sin embargo, no es lineal y se requiere entonces de un “trabajo paciente” por parte del investigador para reconstruir dicha estructura diacrónica (Bertaux, 2005). En el proceso analítico de reconstrucción de estas líneas de

²⁵ Bertaux (2005) rechaza, en relación a los relatos de vida, dos posiciones categóricas: la que considera que todo lo que el sujeto cuenta es objetivamente exacto y aquella que proclama que nada de lo que dice se puede dar por cierto: “sea cual sea la forma de relatar un itinerario (...) un cierto número de hechos estructurantes han marcado ese itinerario (...) Tratándose de la veracidad de los relatos de vida, la hipótesis más plausible es que el sujeto ha memorizado correctamente no sólo esos acontecimientos sobresalientes, sino también su orden temporal” (p. 79).

tiempo se tornó rápidamente evidente que en cada relato hay momentos que se enfatizan y son vistos como marcadores de etapas de vida. Por ello resultó importante en esta investigación la localización e inclusión en las líneas de tiempo de estos principales momentos de profundos cambios, en tanto los “momentos de inflexión” identificados por los propios entrevistados en relación a sus vidas.

El instrumento de análisis resultante de la integración de estas consideraciones consiste, en esta investigación, en la elaboración de una línea de tiempo “continua” (para cada entrevistada), en la que he marcado los años de vida a partir del nacimiento, correlacionados con los años cronológicos (ver en Capítulo 4), en relación con los cuales he ubicado los “hitos” o momentos relevantes correspondientes a cada una de las trayectorias vitales, según han sido resaltados por los propios entrevistados (es decir, siguiendo sus propios criterios de relevancia), en los espacios y tiempos identificables en la dimensión “referencial” o fáctica del relato.

La “línea de tiempo” así confeccionada tuvo una doble implicancia en el análisis. Por un lado, proporcionó la base para la ubicación social, cronológica y espacial, para la contextualización histórica y geográfica en la que se despliega el transcurso de la vida relatada, como marco para comprender los momentos de cambio y los procesos de toma de decisiones que han marcado sus trayectorias, entre ellas y fundamentalmente, a la trayectoria educativa. Por otro lado, facilitó la organización del análisis de “las partes” en relación al “todo” de cada vida para la elaboración de categorías, tal como se presentará a continuación.

- b) Análisis de los registros sobre la base del método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002; Sirvent, 2005c), para construir categorías en el interior de cada relato de historia de vida, en interjuego comparativo entre las partes y entre las partes y el todo. Varios autores (Watson y Watson Frank, 1985; Atkinson, 1998) enfatizan la importancia de atender al significado de una vida como un todo y de moverse en el análisis en ida y vuelta de las partes al todo. En esta investigación, en relación al “todo” he realizado la lectura y relectura del relato de vida completo a fin de captar un primer sentido global, teniendo en cuenta primeras impresiones acerca de: ¿cuál es el significado que el protagonista atribuye a su propia historia y a sus experiencias? ¿cuál es el sentido que parece enfatizar para entender el devenir de su propia vida? ¿y en relación con lo educativo? Teniendo esto en cuenta, comencé el proceso analítico de elaboración de categorías. Durante la “codificación abierta”, basé la elaboración de las primeras categorías iniciales en la comparación de incidentes tratando de encontrar unidades de sentido y elaborando un código (o categoría) que identificara los fragmentos que compartían la misma idea con una intencionalidad analítica y teórica. Continué con los pasos correspondientes a la enumeración de las categorías recurrentes; el fichado de los referentes empíricos para cada categoría; el ejercicio comparativo entre fichas para la elaboración de las subcategorías y las propiedades de cada categoría (durante la “codificación axial”) (Sirvent, 2005c). Este proceso básico de elaboración de categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones, se ha nutrido también de:
- las categorías elaboradas durante el estudio cualitativo realizado durante el pretest de la encuesta sobre biografías educativas (Llosa, 1999);
 - la observación de las variaciones en las manifestaciones de los incidentes correspondientes a cada una de las categorías que presentaban un devenir temporal, teniendo en cuenta los momentos de inflexión, para el ejercicio comparativo entre las “partes” o etapas que estos momentos señalizaban;

- la consideración de mis propias emociones, impresiones y reacciones frente a los relatos (a través del análisis de la implicación al que he hecho referencia más arriba);
 - la incorporación de aspectos de análisis del discurso (cuando resultó atinente; ver en c).
- Este proceso dio lugar a la confección de “memos” o informes para cada categoría. Estos informes contienen la descripción y análisis de las subcategorías y propiedades y la primera identificación de relaciones hipotéticas entre las propiedades de las diferentes categorías, a la luz de aspectos del marco teórico y antecedentes.

Una vez concluido el análisis del relato de vida correspondiente al primer caso en estudio (Caso Chola) procedí al relevamiento y análisis del relato de vida del segundo caso (Caso María). Este análisis tuvo a su vez, un ida y vuelta con el primer caso: se utilizaron algunas de las categorías y propiedades ya elaboradas y a su vez, la elaboración de nuevas categorías y propiedades propias del segundo caso, motivó un nuevo análisis de los registros del relato del primer caso, resultando un conjunto de categorías y propiedades comunes, de mayor nivel de abstracción y generalidad y otras específicas por caso.

c) Aplicación de aspectos del “análisis del discurso”, en las siguientes direcciones:

- La producción dialógica de sentido en la situación de interlocución entrevistador / entrevistado: la identificación de lo dicho “espontáneamente” y lo que sólo surgió frente a la pregunta o la repregunta; lo enfatizado, reiterado y repetido y lo olvidado o silenciado; los recursos utilizados para la apelación al interlocutor.
- Las características generales del texto en tanto narración: la posición del narrador; las estrategias lingüísticas que selecciona para dar relieve a los momentos clave de su relato; el “principio” escogido para dar cuenta de la historia de su vida. Este último aspecto no fue previsto de antemano sino reconocido a la luz de los relatos relevados en tanto se tornó evidente que, como señala Arfuch (2002), se trata de una elección narrativa del entrevistado que a su vez desencadena el devenir del relato.
- La elaboración de propiedades y dimensiones de las categorías: el análisis del uso de discursos referidos (siguiendo a autores como Maingueneau, 1987; Authier, 1980, 1984; Kerbrat Orecchioni, 1991; Reyes, 1993) y de las modalidades del enunciado (fundamentalmente a través de los modos verbales) (siguiendo a autores como Di Tullio, 1997; Kovacci, 1992), se utilizó cuando resultó relevante para enriquecer la codificación axial. El análisis de la autonomía (esas “palabras mantenidas a distancia”, según Authier) expresada a través de lo que Maingueneau denomina su manifestación más clásica: el discurso referido directo e indirecto y el análisis de la modalidad, me permitió por ejemplo, profundizar en la generación de propiedades y dimensiones de las categorías referidas a las relaciones del entrevistado con los otros significativos de su vida. La heterogeneidad mostrada refiere, justamente, a la forma de incorporación del otro/s (y sus discursos) en el propio discurso del “yo”.
- El análisis de los primeros “momentos de inflexión” (en los cuales las entrevistadas enmarcan la interrupción de su escolaridad) se profundizó a través de la consideración de los distintos tipos de discurso referido²⁶ y de los aspectos indiciales del discurso (deixis personales, espaciales y temporales)²⁷.

²⁶ Respecto de estos primeros momentos de inflexión, he reparado en el valor narrativo de los distintos recursos referidos incorporados en los relatos de vida, observando en estas narrativas el uso de citas de discurso referido directas e indirectas.

²⁷ Los aspectos indiciales evidencian también la presencia de la subjetividad en el lenguaje (uno de los ámbitos esenciales del estudio de la lingüística de la enunciación; García Negroni y Tordesillas, 2001). Desde los trabajos pioneros de Benveniste

En cuanto a la **segunda perspectiva de análisis**, ésta se apoyó en la primera, enfatizando la construcción de categorías conceptuales analíticas de mayor abstracción y fertilidad teórica en torno a los procesos psicosociales involucrados en las demandas por EDJA y a las condiciones de su devenir. Para ello se avanzó en la integración y en la delimitación de la teoría, retomando los procedimientos de la “codificación axial” y la “codificación selectiva” (Strauss y Corbin, 2002; Valles, 2003)²⁸. Este proceso implicó:

- la selección y construcción de la categoría central de análisis: “procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA: devenir histórico biográfico”, integrando las categorías previas en un nivel superior de abstracción;
- el establecimiento de relaciones sistemáticas entre esta categoría central y cada una de las categorías principales (es decir, aquellas que se relacionaban de manera significativa con la categoría central);
- el mejoramiento de las categorías que requerían de mayor precisión y/o desarrollo, a partir de la integración de las evidencias recogidas en los dos casos; en este punto, se vuelven a atender a aspectos del análisis del discurso para el ajuste de las propiedades y dimensiones de las categorías;
- la elaboración de diagramas y gráficos que dieran cuenta de la trama entre categorías y de la integración del esquema teórico emergente;
- la revisión del esquema teórico en busca de la evaluación de su validez, consistencia y lógica interna.

Las dos perspectivas de análisis complementarias presentadas más arriba, que se desplegaron y combinaron en la construcción del objeto de investigación, constituyen la base del sostén teórico-empírico fundamental de la Tesis aquí presentada. La primera perspectiva de análisis puso de relieve la forma en que tres procesos psicosociales principales implicados en los procesos de demandas por EDJA tienen un devenir histórico a lo largo de cada vida inscrita en un contexto determinado. La segunda perspectiva de análisis enfatizó la caracterización de estos procesos psicosociales y de los principales aspectos del entorno sociohistórico, del entorno familiar, del entorno vital y de las trayectorias educativas que se presentan como condiciones de los procesos psicosociales identificados. Se espera que el esquema teórico conceptual elaborado, que permite describir y dar cuenta comprensiva de estos procesos, presente la fertilidad teórica necesaria para trascender los dos casos analizados.

Finalmente, se evalúa la posibilidad de incorporar “sesiones de retroalimentación” (Sirvent, 1994, 1999b; Llosa, 2000c) de los resultados de esta Tesis con los sujetos entrevistados, que aporten a la triangulación “in situ” de las categorías elaboradas (como parte de las estrategias cualitativas de validación) así como a la construcción colectiva de conocimientos en torno a los procesos de demandas por EDJA. Se prevé además, la triangulación de los resultados obtenidos en esta investigación de Tesis Doctoral, con los resultados correspondientes al subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas, en el marco del Proyecto UBACYT (ver en el Capítulo 7, como líneas de trabajo a futuro).

(1971), estos aspectos han sido privilegiados para el análisis de la expresión e inscripción del sujeto en el acto de la enunciación: el sujeto, a través del discurso, construye el mundo y se construye a sí mismo, expresando su conciencia de sí.

²⁸ Aunque el método comparativo constante se desarrolla en una serie de pasos, las fases previas continúan operando a lo largo de todo el análisis.

PARTE II

Capítulos 4, 5 y 6

Capítulo 4

El devenir de los procesos psicosociales en la construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida: análisis de casos

En este capítulo realizaré una presentación general del despliegue del argumento central de la Tesis, enfatizando el devenir histórico-biográfico de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA. Presentaré los resultados obtenidos en la investigación realizada para cada caso: el caso 1, Chola y luego el caso 2, María.

Siguiendo la perspectiva diacrónica del análisis de estos relatos de vida mostraré que en cada uno de estos casos se identifica una secuencia de varios procesos de construcción de demandas por EDJA a lo largo de sus vidas. A su vez, en cada proceso de construcción de estas demandas aparecen involucrados tres procesos psicosociales principales: el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia el satisfactor y la realización de dichas aspiraciones. La configuración que toman estos procesos psicosociales puede dar cuenta de un diferente desarrollo en la construcción de demandas por EDJA; esta construcción supone la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva; sin embargo, si bien en distintos momentos de sus vidas estas entrevistadas han reconocido carencias educativas no siempre han podido expresarlas y efectivizarlas de manera de satisfacer sus necesidades. Veremos entonces que estos diferentes y sucesivos procesos de construcción de demandas se comprenden a la luz del devenir a lo largo de la vida de aquellos tres procesos psicosociales, en relación con una trama de aspectos que caracterizan la vida cotidiana en cada momento o marco vital.

En este capítulo se anticipan para cada caso estudiado, los aspectos generales del esquema de análisis e interpretación y posteriormente se despliega el análisis de estos procesos psicosociales en la sucesión de los marcos vitales desde la niñez a la adultez de cada entrevistada. Se trata entonces de una nueva narrativa sobre la base de los relatos de vida, en la cual se entran las categorías que he elaborado, destacadas en el texto en **negrita**, con las voces de las entrevistadas, destacadas en el texto *en cursiva*.

Caso 1: CHOLA



1. Presentación de aspectos generales del esquema de análisis

Antes de presentar en detalle el devenir de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA en el caso de Chola, en este ítem expondré tres aspectos generales del esquema de análisis que aportan a su comprensión: las circunstancias del relevamiento de datos, la reconstrucción de su itinerario biográfico y su contextualización histórica y geográfica.

En primer lugar, reconociendo el carácter intersubjetivo de la elaboración de los relatos de historia de vida, las "circunstancias del relevamiento de datos", el contexto inmediato de su producción resulta significativo como primera instancia de interpretación "in situ", construida en la interacción con esta entrevistada¹.

Chola es una mujer de 59 años al momento de realizar las entrevistas, quien nació y vivió la mayor parte de su vida en el barrio de Mataderos. Cursó la escuela primaria hasta tercer grado en su Educación Inicial. Tiene dos hermanos (mayor y menor) y cuatro hermanastros menores; un hijo y una hija (ahora ya adultos) y dos nietos. Actualmente, sus padres ya han fallecido. Es viuda; vive sola. Trabaja como encargada de la biblioteca y casera de un club de Mataderos, en cuyas instalaciones reside.

Conocí a Chola durante el trabajo en terreno realizado durante el año 2001, al inicio de esta investigación, dirigido a la actualización de algunos aspectos del diagnóstico sociocultural de Mataderos². El club donde Chola trabaja y vive era un punto de encuentro para el equipo de investigación. La relación con Chola se había forjado desde el comienzo de aquel trabajo: había sido señalada como referente para conectarnos con otros informantes clave y para habilitarnos la oficina en la que nos instalábamos; otros miembros del equipo le realizaron una entrevista sobre aspectos de la vida barrial. En trabajos en terreno posteriores, en el marco del Proyecto UBACYT, su presencia habitual en el lugar proporcionó muchas oportunidades de interactuar con ella; siempre que me era posible pasaba unos minutos a saludarla. Se fue tejiendo una relación de confianza y afecto y fui observando su particular disposición para conversar y narrar espontáneamente los sucesos de su vida cotidiana.

A partir de esta relación y de los aspectos que conocía de su vida, una vez delineados los criterios de selección de casos para el relevamiento de relatos de vida, pensé en ella como posible entrevistada y/o como informante clave para acceder a otros posibles entrevistados. Nuestro "primer encuentro de presentación" de esta investigación para la Tesis Doctoral resultó una continuidad de esa relación previa: me encontré con ella en su lugar de trabajo, charlamos informalmente; luego presenté los propósitos de mi estudio, mi compromiso ético de proteger el anonimato de las personas entrevistadas y de compartir la información analizada. Ella había estado presente en la sesión de retroalimentación de los resultados del trabajo en terreno realizado en 2001; utilicé esa experiencia previa como demostración de la intencionalidad investigativa y de la forma de trabajo.

¹ Ver en Capítulo 3 de encuadre metodológico.

² Teniendo como antecedente la investigación realizada en esta zona por Sirvent entre 1984-1989 (Sirvent, 1999), coordiné y participé de las tareas de relevamiento y análisis de la información empírica de este trabajo de actualización, así como de la sesión de retroalimentación correspondiente, en el marco del desarrollo del Seminario "Desarrollo Sociocultural y Acción Comunitaria: el Diagnóstico Sociocultural Participativo" (año 2001), en el cual participaron alumnos de la Carrera de Ciencias de la Educación (Coordinación General: Prof. M.T. Sirvent). Ver en Capítulo 1, ítem 1.2.3.

Chola accedió a ser entrevistada. Acordamos el lugar: la propia biblioteca en la que trabajaba que, salvo algunas interrupciones breves, resultó un espacio relativamente tranquilo; días y horarios, en los que ella consideró que tenía menos trabajo; y la realización de la grabación de nuestros encuentros. Luego de este acuerdo general, comenzó espontáneamente a mencionar ciertos acontecimientos, fechas y personas “*del recorrido de la vida*”³. Esto constituyó un esquema básico de orientación respecto de lo posteriormente narrado así como para el chequeo de su consistencia interna.

Formalmente las entrevistas de construcción de su relato de vida comenzaron en el encuentro siguiente. En nuestra primera entrevista, Chola explicita su intención de lograr un relato ordenado y completo; en este sentido, la narración juega en la construcción de una visión de la vida como sucesión ordenada de eventos, enhebrando los sucesos, los imprevistos, lo diverso, en un todo con un cierto sentido para ella: “*(...) para ir recordando, para yo decirte todo tengo que empezar desde el principio y no salteado. Ahora hay cosas sí muy feas, pero no me hace nada; no me hace nada. Sí que hay cosas muy, viste, de uno, pero no, no me hace nada*” (...) “*cuando contás así, contás salteado, contás esto, contás el otro... Pero bueno, o sea, la vida tuvo un orden, el principio y ((se ríe)), todavía sigo*”.

En esta frase inicial, Chola: se posiciona como narradora en 1ª persona; establece un “acuerdo” para contarme su vida de manera completa, en el cual marca su obligación (a través de un primer “tengo que”, que luego será recurrente); anticipa el tono dramático de los eventos trágicos que narrará después; se sitúa respecto de un tiempo (del transcurrir de su vida) en el que hubo un principio y una continuidad que llega hasta el momento del relato (el “ahora” del presente) y “todavía” sigue.

Conduje esta entrevista de manera muy abierta, sólo interviniendo para pedir alguna aclaración sobre lo dicho o para ayudarla a retomar el relato. En las entrevistas siguientes formulé más preguntas, dirigidas a profundizar algunos aspectos específicos, siguiendo los objetivos de la investigación y guiada por los supuestos de anticipación de sentido derivados de los trabajos antecedentes, de mi formación general en educación así como de mi propia experiencia vital, en la doble hermenéutica tejida en el vínculo.

Las entrevistas centradas en la construcción de su relato de vida se desarrollaron en un total de cinco encuentros, de una duración total de 11 horas, durante el mes de enero de 2003, más dos entrevistas semiestructuradas sostenidas con posterioridad, sobre algunos aspectos puntuales. Luego de cada entrevista y antes de la posterior, procedí a su desgrabación. Ésta quedó incluida en un registro a tres columnas⁴ junto con una descripción del comienzo y el contexto de la entrevista así como del final de la misma, momento en el que generalmente Chola agregaba algo importante, una vez que había apagado el grabador. Sobre la base de la desgrabación elaboré, antes de mantener cada encuentro, un análisis preliminar de síntesis de los aspectos abordados, que compartía con ella al comienzo de cada entrevista. Le propuse a Chola que, además, podía ir leyendo las desgrabaciones a fin de completar, corregir o aclarar lo que quisiera; sólo en una ocasión lo hizo, para señalar que se había dado cuenta del lenguaje “*callejero*” y “*no tan correcto*” que usó al hablar. Excepto por esta cuestión, el uso del grabador no pareció inhibir a Chola; más bien estuvo atenta y me hizo indicaciones para que lo encendiera o apagara buscando que quedara registrado todo su relato.

³ He adoptado la siguiente notación para la cita de fragmentos del registro de las entrevistas: figuran en cursiva y entrecorridas (esto último, cuando se incorporan al texto); en diálogos entrevistador / entrevistado, Ch. corresponde a Chola, M. a María, S. a mis propias intervenciones; cuando he suprimido fragmentos señalo con (...) y coloco entre (()) los gestos registrados “in situ” durante las entrevistas así como algunas aclaraciones indispensables para recuperar el sentido de lo dicho. Para proteger el anonimato, cuando aparecen nombres propios en el relato, coloco sólo la letra inicial.

⁴ Para una ampliación de las características de este tipo de registro, ver en el Capítulo 3 de encuadre metodológico.

En general, tuvo una gran disposición para narrar espontáneamente; resultó una buena narradora, con recursos para dar relieve a un relato muy vívido. Este relato estuvo signado por situaciones dramáticas: el accidente, enfermedad y fallecimiento del padre y el abandono de la madre a temprana edad; el quedarse sola desde muy pequeña a cargo de los hermanos; la situación de abandono de sus medios hermanos; la enfermedad y el fallecimiento del esposo; su depresión posterior... Las entrevistas tuvieron entonces, desde un comienzo, momentos de profunda emoción y expresiones de angustia, en los cuales me sentí involucrada y en algunas ocasiones, identificada a partir de mis propias experiencias de vida. Considero que este involucramiento no fue un obstáculo sino una ayuda para entender el sentido que ella asignaba a sus experiencias. Los señalamientos de mis propias emociones y sensaciones, en la segunda columna del registro, fueron tenidos en cuenta en la tarea interpretativa para la elaboración de categorías.

Me impactó que en nuestro primer encuentro ella explicitara cuál era el “tema” de su vida: *“Y papá le cae una... Ahí comienza todo el tema de la vida que me viene después... Hasta los cuatro años, yo todo más o menos fue bien... cuatro, cinco años que tenía yo, a mi papá le cae una roldana en la cabeza”*. Este “tema”, que refiere a cómo sobrevivieron ella y sus hermanos y hermanastros al fallecimiento del padre y al abandono de la madre, tiene una fuerza fundante que hará que ella seleccione explícitamente para esta entrevista el relato de ciertos eventos posteriores relativos a la vida de sus familiares, desdibujándose los eventos referidos a la conformación de su propio hogar y familia (aspectos ampliados en otras entrevistas): *“Yo me estoy salteando un montón de cosas más que después te tengo que contar ((se ríe)) pero te estoy contando qué pasó y cómo la vivimos, no? Cómo lo fuimos gambeteando...”*. Este tema funcionará como un eje o núcleo narrativo, al cual de una u otra manera vuelve en cada una de las entrevistas.

En relación con este eje aclaró que eran aspectos de su vida que me contaba a mí, pero no a los demás, tal como fue enumerando: ni aún a sus propios hermanastros, hijos, vecinos, compañeros de trabajo. *“Pero a nadie nunca... no, jamás... Son cosas que no se hablan... son muy delicadas... muy de familia...”*. Considero que esta confidencialidad varias veces explicitada, es signo del profundo “rapport” que pudimos establecer para la experiencia de elaboración del relato. El alto contenido emocional y mis momentos de identificación con aspectos de su vida, hicieron que me involucrara desde mi empatía, tratando de mantener mi rol pero sin perder la cercanía de ese contacto personal profundo. Me reafirmó el carácter subjetivo de estos relatos, tal como he señalado en los capítulos anteriores, y la importancia de analizarlos en relación al contexto de interlocución.

En este sentido, por ejemplo, observé en el análisis la forma en que se presentaron en la situación de interlocución los aspectos vinculados con lo educativo. Durante la primera entrevista Chola desarrolló la influencia del “tema” de su vida hasta su juventud, mencionando de manera sucinta su trayecto por la escolaridad, trayecto que fue retomado y profundizado durante la segunda entrevista frente a mi estímulo. En general Chola tuvo disposición para narrar acerca de las experiencias relacionadas con su trayectoria educativa y para identificar distintas situaciones de aprendizaje.

Chola no sólo accedió a contarme su vida sino que en varias ocasiones se manifestó preocupada por lograr un relato lo más completo posible y que me resulte útil. A la luz del análisis, esto refuerza la imagen de sí misma que ella transmite, como persona dedicada a ayudar a todos (tal como se verá más adelante). Esto incluye la manifestación de sus acciones dirigidas a transmitir consejos para la vida de los demás (sus hermanos, hermanastros, sobrinos, jóvenes en general), a partir de la reflexión sobre su propia vida. Tal vez existiera en ella el deseo de dejar/me su propio relato de vida como una “enseñanza moral”. Otras intencionalidades más profundas pueden ser inferidas tentativamente del

análisis (tal como señalan Myherhoff, 1992; Atkinson, 1998), en relación al deseo Chola de ser escuchada y creída⁵. La observación de estos aspectos reafirmó varias de las categorías elaboradas para la comprensión de sus demandas por EDJA.

En su relato se evidencia una alta coherencia interna y una consistencia destacable en cuanto al anclaje temporal de los hechos relatados, en los que se verifica la coincidencia de su datación en las distintas entrevistas, en ocasiones detallando el día, mes y año, en otras haciendo referencia a su edad o a la de sus hijos, etc. Esto aporta a la “validez” de los datos analizados (Atkinson, 1998).

Esta consistencia temporal facilitó la elaboración de la línea de tiempo, a medida que se iban desarrollando las entrevistas, para la “reconstrucción del itinerario biográfico” de Chola, sobre un análisis preliminar de los hitos de inicio y de cambios en cada una de las trayectorias vitales (trayectoria familiar, migratoria, laboral, educativa, de participación social). Éste constituyó un paso fundamental de los procedimientos de análisis, tal como he descrito en el Capítulo 3, al proveer el marco analítico en el cual se inscribe y se comprende la secuencia de los procesos de construcción de demandas por EDJA, así como el devenir de los procesos psicosociales que dan cuenta de éstas.

El relato de Chola está marcado por varios momentos de profundos cambios en su vida, anclados en la narración de eventos dramáticos de su contexto familiar inmediato y que a sus ojos han tenido una gran repercusión en su propia vida, modificando varias trayectorias en interrelación. Vistos en retrospectiva, estos sucesos transformaron su forma de ser, su carácter, la impelieron a tomar ciertas decisiones fundamentales, tornándola activa protagonista de su propia historia, aún antes de una edad en que esto fuera socioculturalmente supuesto. Chola explicita que estos momentos han inaugurado distintas etapas en su vida. Los he interpretado como “momentos de inflexión”, en tanto momentos interaccionales críticos que han marcado su vida⁶.

En estos momentos de inflexión se observa el impacto de ciertos eventos biográficos en sus trayectorias vitales, configurando aspectos de la vida cotidiana durante la etapa posterior, en cuyo marco se comprenden los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA; a medida que avanzaba en el análisis resultaban, por tanto, fértiles e iluminadores del objeto en estudio. Esto me condujo a la decisión metodológica de incluir en la elaboración de la línea de tiempo a la ubicación cronológica tanto de principales hitos que marcan trayectos de cada trayectoria de vida como de los momentos de inflexión, en tanto momentos en los que confluyen modificaciones en interjuego entre varias de las trayectorias y resultan marcadores de etapas (marcan el fin de cierto período de tiempo en la vida y los nuevos inicios). Sobre esta base, la profundización del análisis me permitió construir la categoría “marcos vitales” referida a la configuración de las diferentes trayectorias que afectan la vida cotidiana en cada etapa a lo largo de la vida; de esta manera, el primer marco vital comienza desde el nacimiento y culmina en el primer momento de inflexión, momento en el que se inicia el segundo marco vital que culmina en el segundo momento de inflexión y así sucesivamente, hasta su terminación en el último momento que abarca el relato: el momento en que se realizan las entrevistas.

⁵ Por un lado, frente a su frecuente señalamiento de la incredulidad que provocaban las acciones de su madre a sus allegados y a ella misma (“*Mi tía no lo podía creer! El vecindario no lo podía creer!*”). Por otro lado, frente al momento particular de su vida en el que fue recogido el relato, iniciado pocos días después del aniversario del fallecimiento de su padre (fecha que ella manifestó que le afecta particularmente) y un mes después de un episodio en el que se sintió calumniada públicamente, al ser acusada frente a un problema interno del club en el que vive y trabaja (“*él me ensució el apellido que yo con mucho esfuerzo lo traje hasta grande. Eso era juramento a mi papá!*”).

⁶ La identificación de los momentos de inflexión se apoya en los conceptos de “turning”, “turning points” o “epiphany”, desarrollados en Capítulos 1., 2. y 3.

Los marcos vitales se tornaron entonces un elemento fundamental como organizador del esquema de análisis. Es por ello que los resultados del análisis de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas por EDJA se expondrán inscribiéndolos en la sucesión de estos marcos vitales.

Antes de presentar en profundidad este análisis, anticiparé de manera sucinta la línea de tiempo de reconstrucción del itinerario biográfico, a manera de gráfico orientador (ver próxima página). Se trata de una línea continua que se inicia en el año 1944, de nacimiento de Chola y se extiende hasta el año 2003 (año de realización de las entrevistas). A partir de su nacimiento, estos momentos de inflexión permiten delimitar ocho marcos vitales hasta el momento de realización de las entrevistas. Siguiendo cronológicamente esta línea de tiempo, en el gráfico se indican los principales hitos de cada trayectoria y se ubican los marcos vitales delimitados por los siguientes momentos de inflexión, que ilustraré aquí con algunas frases claves de su impacto subjetivo:

- el fallecimiento del padre (8 años; 1951): *"el mundo se me vino abajo"*
- el abandono del hogar por parte de la madre, la interrupción de la escuela y el inicio de actividades laborales para la sobrevivencia familiar (9 años; 1952): *"Y ahí quedé... Quedamos solos!" "se me vino el mundo abajo... otra vez" "Pero...había que seguir"*
- su casamiento (16 años; 1959): *"fue la última paliza que me dio ((mamá)) porque yo ya no pude resistir más" "y dije no va más! No va más! Y decidí casarme"*
- el comienzo de enfermedades crónicas de familiares; cambios en la organización de la economía familiar (28 años; 1971): *"eso fue otra etapa de la vida" "por eso te digo: tuve!! ((la enfermedad de mi hija)) y mi marido que se enfermó también!"*
- la mudanza a una ciudad costera y cambios en la organización familiar (32 años; 1975): *"estábamos lo más bien... cuando se le antoja ((al marido)) que teníamos que ir a la costa a trabajar (...) " ... si no te van a matar!" "Cuando me fui a Gesell, que no me gustaba... que me la pasé llorando siempre, que me quería volver"*
- el fallecimiento del esposo; depresión y vuelta a Mataderos (38/41 años; 1981/84): *"porque fue la carrera que yo jugué en la vida; cuando muere mi marido, yo bajé los brazos. Ahí fue cuando me enfermé, tres años enferma estuve, y perdí todo lo que habíamos hecho" "es como que yo hice FIN" "ese fue el fin de tantas batallas"*
- el comienzo de su vida sin familiares a cargo y el ingreso al club (46 años; 1989/90): *"se casaron ellos. Y yo ya quedaba sola" "y es cuando me hace entrar en el club". "Yo empecé así..."*

Para esta enumeración sintética (a detallar en el próximo ítem 2) he tomado como referencia el cambio en la trayectoria que se destaca como más relevante (si bien aparecen afectadas varias trayectorias en interjuego) y he colocando a modo de referencia la edad y la fecha aproximada en que acontecieron; debe recordarse, además, tal como expuse en el encuadre teórico que los momentos de inflexión pueden referir a sucesos biográficos puntuales en el tiempo o a momentos más amplios, de cambios profundos pero graduales.

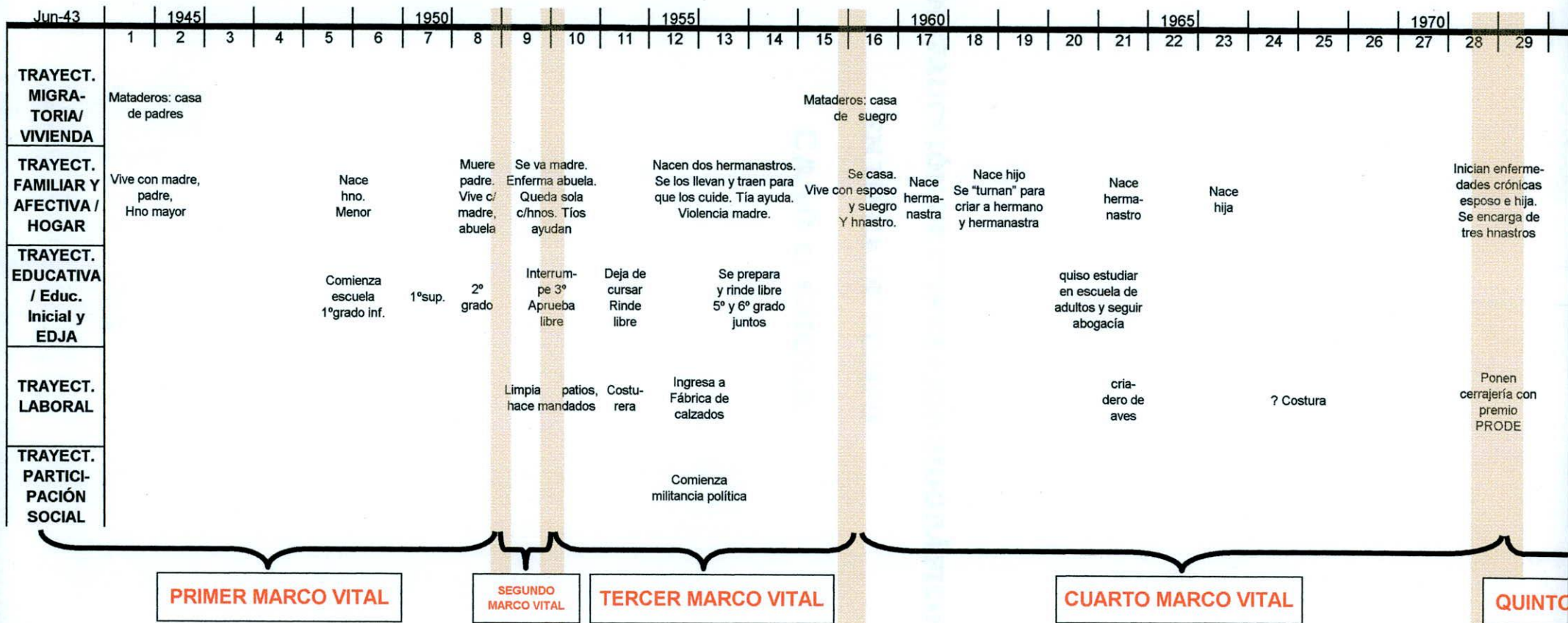
El relato correspondiente a los momentos de inflexión enumerados más arriba y la reconstrucción del itinerario biográfico en la línea de tiempo ha brindado no sólo las vivencias subjetivas correspondientes sino las pistas de las "marcas objetivas" más importantes en la vida de Chola que permiten su anclaje temporal y espacial. Esto permitió identificar algunos puntos de referencia desde lo macro-social, tales como la ubicación estructural de las entrevistadas así como la "contextualización histórica y geográfica" de su vida en tanto marco de análisis para penetrar en profundidad en la interpretación de los procesos psicosociales en estudio, configurados en determinadas condiciones concretas de existencia y desplegados en una época históricamente determinada. Éste constituye el tercer elemento importante del esquema general

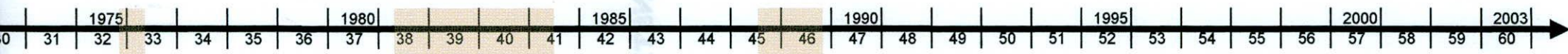
RECONSTRUCCIÓN DE ITINERARIO BIOGRÁFICO

EN LÍNEA DE TIEMPO

CASO 1: CHOLA

RECONSTRUCCIÓN DE ITINERARIO BIOGRÁFICO EN LÍNEA DE TIEMPO. CASO 1: CHOLA





Se mudan a V. Gesell

Se cura la hija. Empeora el marido. Violencia.

quiso estudiar en escuela de adultos y seguir abogacia

Interrumpe militancia politica

Vuelta a Mataderos

Fallece marido. Depresión

Cierran cerrajería. Grandes pérdidas económicas

Retoma militancia politica

Hijos y hno. forman parejas e independizan

Charlas de médicos para cuidar enfermos. Quiso estudiar enfermería

Limpieza de casas y cuidado de enfermos domiciliarios e internados

Ingreso al club: limpieza y cocina

Ya no milita en partido político

curso computación trunco

casera en club. Limpieza y cocina

Comienza participación en sub-comisiones club

se agrega trabajo administrativo

Formación con bibliotecario interés por Esc. Sec. de Adultos
Curso computación compl.

encargada de biblioteca club

REALIZACIÓN DE ENTREVISTAS

MARCO VITAL

SEXTO MARCO VITAL

SÉPTIMO MARCO VITAL

OCTAVO MARCO VITAL

de análisis, construido fundamentalmente sobre la base de fuentes secundarias (ver en Capítulo 3). Presentaré a continuación una síntesis de estos aspectos contextuales, que luego serán retomados en el próximo ítem 2, desde el significado y el impacto que han tenido en su vida.

Chola nació en el seno de una "*familia humilde*", de padres trabajadores, en el barrio de Mataderos, donde vivió gran parte de su vida. El barrio de Mataderos está ubicado al sur de la Ciudad de Buenos Aires. Su conformación y cambios a lo largo de su historia (según Sirvent, 1999), están marcados por la actividad de la carne: hacia 1900, con el traslado de los Corrales de Parque Patricios a su emplazamiento actual en el barrio como Mercado Nacional de Hacienda, comenzó un proceso de poblamiento de la zona que se nutrió con la llegada de obreros y trabajadores inmigrantes. A partir de la instalación del Frigorífico Lisandro de la Torre (en 1929) se multiplicaron las industrias y comercios relacionados con la preparación, compraventa y circulación de la carne y sus derivados. Esta actividad centralizó además, una importante vida sindical y gremial, impulsada inicialmente por anarquistas y socialistas. Se fue formando durante las primeras décadas del siglo XX, una cultura obrera, vinculada a instituciones barriales: clubes, asociaciones voluntarias y bibliotecas populares. En la época en la que nace Chola, hacia mediados de la década del 40', el crecimiento del proletariado, con la llegada de numerosos migrantes rurales, se había ido nucleando en el peronismo. Los trabajadores del Mercado Nacional de Hacienda y del Frigorífico Lisandro de la Torre protagonizaron importantes huelgas para exigir mejoras en sus condiciones laborales (en 1948 y 1956) y para oponerse a la privatización del frigorífico (en 1959); esta última, que se extendería como huelga general por el apoyo de otros gremios y trabajadores de otros distritos, fue violentamente reprimida por fuerzas militares. En el último gobierno militar se cerró este frigorífico (1979) y actualmente se proyecta el traslado del Mercado de Hacienda fuera de los límites de la Ciudad de Buenos Aires. En las últimas décadas, la actividad económica más importante del barrio continuó siendo el procesamiento y la comercialización de la carne y sus derivados; sin embargo, la crisis económica de los últimos años ha impactado también en el barrio: se observan numerosos locales inactivos (Llosa, Lomagno y Sirvent, 2005).

Respecto de la situación social y educativa de los jóvenes y adultos que ya no concurren a la escuela, en los Distritos Escolares XIII y XX que incluyen al barrio, según el Censo 2001 (INDEC), el 5% de la población de 15 años y más, vive en hogares con sus necesidades básicas insatisfechas. En ambos distritos, más de la mitad de la población de 15 años y más que asistió y ya no asiste a la escuela se encuentra en una situación de pobreza educativa, al poseer sólo la primaria incompleta, completa o la secundaria incompleta: el nivel educativo de riesgo es del 54% en el Distrito XIII y del 58% en el XX, hallándose diferencias significativas entre población con NBI y sin NBI en la población con NBI asciende al 73% y 80% respectivamente. En cuanto a la población con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado, es el 6,3% en el Distrito XIII (4.753 jóvenes y adultos) y el 7,5% en el Distrito XX (4.545 jóvenes y adultos). Por otro lado, la matrícula actual en los establecimientos de educación de adultos representa un pequeño porcentaje de la población que ha interrumpido su escolaridad (2% a nivel primario y 1% a nivel del secundario) (procesamiento realizado por Sirvent y Topasso, 2007).

El diagnóstico sociocultural realizado en este barrio (Sirvent 1989; 1999) evidenció el intenso sentido de pertenencia y de identidad colectiva de los vecinos; entre las razones de esta pertenencia se destacan las relaciones afectivas entre vecinos y hacia el barrio, el estilo barrial y los grupos sociales de pertenencia. En cuanto a la visión de los propios vecinos, aparece una dicotomía entre el carácter solidario (de tipo familiar, de ayuda mutua entre vecinos más que de organización comunitaria) y el individualismo. Se identificaron además, las siguientes categorías de significados atribuidos a Mataderos, que aún continúan vigentes (Llosa, Lomagno y Sirvent, 2005):

- ser un “barrio obrero”,
- ser un lugar “tradicional”, mezcla de ciudad y campo;
- ser el “barrio de la carne”;
- ser una “gran familia”;
- ser un “barrio cerrado” (“posesivo”, donde no se quieren “intrusos”).

Chola vivió en este barrio hasta los 32 años, cuando su trayectoria migratoria tiene un hito importante: se muda a Villa Gesell, donde residió entre fines de 1975 y 1984, durante el período histórico correspondiente a la última dictadura militar. Al finalizar este marco vital, ya viuda y “*en la ruina*”, a los 41 años regresa a Mataderos, barrio en el que vive y trabaja hasta el momento de realización de las entrevistas, en uno de sus clubes históricos.

A continuación presentaré el análisis de los principales procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por EDJA a lo largo de la vida de Chola, a través de sus sucesivos marcos vitales. Para comprender estas demandas, resultan significativas las vivencias y significados de los sucesos que desde su perspectiva marcan sus primeros marcos vitales. Es por ello que no me limitaré a dar cuenta de los aspectos de su adolescencia, juventud y adultez sino que abarcaré las etapas más tempranas, si bien agrupando los dos primeros marcos vitales. Como expresé más arriba, los marcos vitales resultaron organizadores del análisis y de su presentación en este escrito. En el próximo ítem 2 iré exponiendo en cada **marco vital** en primer lugar las características generales del marco vital en el entorno familiar y socio-histórico. En segundo lugar, el análisis de la **trayectoria educativa** en ese marco vital, incluyendo el inicio y la interrupción de la escolaridad en la Educación Inicial, la secuencia de procesos de construcción de demandas por EDJA y los Aprendizajes Sociales que se han sucedido. Y a partir de allí ahondaré en el devenir de los **procesos psicosociales** principales involucrados en las demandas por EDJA: el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores y la realización de las aspiraciones educativas. Este esquema de presentación se reitera hasta el último marco vital analizado.

2. El devenir de los procesos psicosociales en la construcción de demandas educativas a través de los marcos vitales en el caso de Chola

2.1. El primer y segundo marco vital

a. Ubicación de las características generales del primer y segundo marco vital en el entorno familiar y sociohistórico

Chola nació, tal como he anticipado más arriba, en 1944 en el barrio de Mataderos:

“Yo nací acá en Mataderos. Soy de acá nomás, bien de Mataderos.(...) Y papá trabajaba en el Frigorífico Lisandro de La Torre... Estaba muy bien... O sea tuve un papá que era muy dulce, muy divino, era esas personas... vio... sin maldad... así era mi papá. Mi mamá bueno, era peleadora... o bien... nos retaba, a mí más que a ninguno porque yo era la que más seguía a mi papá. Mi papá le gustaba ir a jugar al truco, a la canchita, bue... todas esas cosas...”

Varios de los aspectos del contexto sociohistórico y cultural de Mataderos presentados en el ítem anterior reaparecen en el relato de historia de vida de Chola, quien marca desde

nuestro encuentro inicial, su pertenencia al barrio, en esa afirmación de ser “*bien de Mataderos*”. Esta pertenencia es uno de los rasgos que forma parte de su **imagen de sí**, confluyendo la identidad individual con la colectiva: su pertenencia a este barrio de la carne; la referencia a su padre, trabajador del frigorífico (como actividad económica emblemática de la zona) y concurrente a sus instituciones barriales.

Chola crece en Mataderos “*con una familia humilde, no con una familia de un poder adquisitivo*”; “*Y papá trabajaba en el Frigorífico Lisandro de La Torre...*” “*Y bueno... Mi mamá trabajaba lo más bien, en una textil.*”. Da cuenta desde su perspectiva, de sus condiciones concretas de existencia en su familia de origen, familia trabajadora que podría incluirse en los sectores populares urbanos.

Chola plantea su intención de “*empezar desde el principio*” el relato de su vida. Asumiendo la relevancia de los inicios o principios de este tipo de narraciones, he analizado cuál es ese principio en su caso⁷. El análisis reafirma que este principio no está prefigurado ni es absoluto, sino que se trata de una elección discursiva que prefigura el devenir de su narración, destacando el origen del “tema” de su vida como argumento que atraviesa buena parte de su relato y que se relaciona también con sus procesos de demandas educativas. En el caso de Chola, escoge un inicio (más allá de mis propias expectativas e intervenciones como entrevistadora) que no fue ni su nacimiento, ni su familia de origen, sino un suceso que va a afectar su **trayectoria familiar**: el momento del accidente de su padre.

“Empecemos sí, desde los cuatro años que tengo noción de la vida, porque anteriormente estaban mamá y papá y mis hermanitos. (...) Hasta los cuatro años, yo todo más o menos fue bien... cuatro, cinco años que tenía yo, a mi papá le cae una roldana en la cabeza, de esas donde cuelgan las vacas, acá, justo, en la cabeza (...) y se ve que le quedó el hematoma adentro y se le hace el tumor... pero, él vivió unos años más (...) pero, bueno... poquito a poco fue perdiendo algo: fue perdiendo la vista y así... después por ejemplo, era tan joven pero caminaba mal... 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, que eso me iba a llevar adelante, me pasara lo que me pasara”.

En este principio o inicio narrativo, su tener “*noción de la vida*” refiere al accidente y empeoramiento progresivo del padre, de manera paralela a la recepción de ciertos “principios” a seguir: ciertas creencias, reglas y normas de comportamiento, transmitidos por su padre para prepararla para lo que vendría, después de su muerte. Se ubica allí el origen de los **mandatos y obligaciones** como otra de las categorías de análisis elaboradas. En este principio textual además introduce a la caracterización de parte de la **trama vincular con otros significativos**: la relación con su padre en tanto **otro que manda** en su vida. Como he expuesto en el marco teórico, los mandatos refieren a las creencias y reglas referidas a la organización familiar cuya transmisión y control implica relaciones de dominación a nivel familiar. Los mandatos transmitidos a Chola por su padre, serán un punto de referencia importante para entender su vida desde su propia perspectiva, así como sus decisiones en relación con la educación.

Atendiendo a las características del relato de Chola, quien presenta el devenir de estos mandatos a través del interjuego de voces de varias personas que intervienen en estos primeros marcos vitales, he analizado la transmisión de estos mandatos y su incorporación y **continuidad** a lo largo de la vida, a través del análisis de aspectos del discurso. La primera voz de otro que muestra Chola es la de su padre, a través de discursos referidos directos⁸, cuando luego de su accidente y enfermedad, ella debe acompañarlo (marcando la obligación a través de los “tenía que”):

⁷ Siguiendo a Arfuch, 2002. Ver en Capítulo 1, como parte de los antecedentes y en Cap. 3, como decisión metodológica.

⁸ Respecto de estos primeros momentos de inflexión, he reparado en el valor narrativo de los distintos discursos referidos. En este sentido, asumo que las citas directas permiten reconstruir el discurso del otro exigiendo una lectura “de dicto”, donde “la

“Entonces yo tenía que salir con mi papá, de la mano con él, para cruzar las calles y él decía siempre: - “Voy con mi nena, voy con mi nena y cuando yo no esté cuiden a mi nena”. Les decía a los vecinos, así...

(...) Me decía: “M’hija, vos vas a tener una vida muy difícil!” ((se le nublan los ojos de lágrimas; saca un pañuelito y se seca los ojos)). Si vos me decís por qué mi papá me lo decía, yo recién después empecé a pensar todo lo que me decía papá...

A través de estas citas del padre, aparece el preanuncio de su próxima muerte y de las dificultades que se aproximan en la vida de Chola: los perifrásticos de futuro “vas a tener”, “(no) voy a estar” anticipan un futuro altamente probable (cuasi mandato en el primer caso, advertencia en el segundo). Se trata de citas directas, donde la responsabilidad de la expresión se atribuye al padre, con toda su autoridad. Chola se presenta a sí misma (tanto a través de la voz del padre como de la suya propia) marcando su corta edad (y por ello la imposibilidad de entender la proximidad de la muerte) y el ser hija de su padre (diferente de los cuatro hermanastros que nacerán a posteriori): “mi nena”, “m’hija”, “criatura”...

Chola presentará así los mandatos paternos dirigidos a ella misma y a sus hermanos, en reiteradas ocasiones en las cuales se expresa la obligación de su cumplimiento⁹, a través del discurso referido indirecto. Este tipo de citas dirigen la atención al contenido (lo que se dijo) y el locutor asume la responsabilidad respecto de lo transmitido. En el caso de Chola, parece permitirle marcar que es ella quien retransmite enseñanzas ya comprendidas y mandatos ya asumidos; no importa la reconstrucción de la forma, ya que parecen haberse transmitido semejantes contenidos en múltiples ocasiones (“siempre me decía”).

“a través del tiempo que estuvo así, que podíamos ir caminando, siempre me decía que en la vida había que comportarse bien, que no lo vayamos a defraudar, que yo tenía que cuidar a mis hermanos”

“Pero cuando él estaba muy mal, que ya lo habían operado, nos agarró a nosotros tres ((hace la mímica de agarrar con la mano y ubicar a un costado)) y nos dijo que teníamos que cuidarnos, que teníamos que ser buenas personas y... y... nos hizo jurar el apellido... ((se le llenan los ojos de lágrimas)). Eso sí... el apellido no se lo teníamos que ensuciar...”

En efecto, la narración detalla cómo la salud de su padre continuó empeorando y finalmente falleció:

Ch.: - 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 él, pasamos Navidad, 24, 25... toda esa semana... 31... 1°... Y papá murió el Día de Reyes... ((se le llenan los ojos de lágrimas; se limpia con un pañuelito)).

Bueno... papá falleció... ((lágrimas)) y bueno... este... quedamos con mi mamá pero estaba mi abuela... ((se limpia los ojos y se suena la nariz)). (...)

S.: - Cuántos años tenía ud. cuando falleció su papá?

Ch.: - Ocho años, ocho, ocho...”

Este suceso afecta fundamentalmente su **trayectoria familiar**. Desde su **vivencia subjetiva del momento de inflexión**, el fallecimiento del padre la impacta profundamente. En el análisis comparativo de los aspectos emocionales evidenciados por Chola a lo largo de su relato, se observa que el recuerdo del padre y de las circunstancias de su muerte se asocian a la **tristeza y el sufrimiento**.

responsabilidad de la expresión (y con ella del punto de vista, de la valoración, etc.) se atribuye al hablante citado” (Reyes, 1993; p. 20). Por otra parte, las citas de discurso referido indirecto, dirigen la atención no al dramatismo de los acontecimientos sino al contenido; el locutor asume toda la responsabilidad, de la retransmisión y de la interpretación (Reyes, 1993).

⁹ La obligación se expresa en la modalidad volitiva exhortativa, alternando las perífrasis verbales obligativas (Di Tullio, 1997; Kovacci, 1992): “tener que + infinitivo” “haber que + infinitivo”, con los verbos en modo imperativo o subjuntivo (por ser el imperativo un modo defectivo, se lo reemplaza por el subjuntivo en 1era pers. sing. y plural).

“Aparte mi papá para mí fue una cosa que... cuando muere mi papá a mí se me vino el mundo abajo. Fue una cosa que... fue el día de Reyes, murió él el 5 de enero, a las once y media de la noche. (...) A mí se me cayó el mundo”.

“perdí a mi papá... fue tremendo! Se me vino el mundo abajo!”

“Hoy en día todavía (...). Es como una taradez que me agarra, el 5 de enero... es el 5 de enero”.

A partir de este **primer momento de inflexión**, se inicia un breve **momento de adaptación** a la nueva situación en su **trayectoria familiar y del hogar**, este hogar conformado en este **segundo marco vital**, por ella y sus hermanos, su madre y su abuela. Ella manifiesta el **estar bien** en esta organización familiar, en la cual la madre trabajaba (como sostén del hogar) y los menores en edad escolar (ella y su hermano mayor) iban a la escuela. Este segundo marco vital es, en este sentido, continuidad del primero: en ambos, el **modo de resolución familiar de las necesidades de sobrevivencia y de educación** (en tanto categorías referidas a las decisiones y formas de organización en torno a la sobrevivencia material y a la educación que desde la perspectiva de Chola caracterizaba a su familia y su propio lugar en éstas; ver en Capítulo 6) refiere al sostén de los adultos, trabajadores en empresas urbanas, respecto de las necesidades de los niños.

Mientras vivía el padre:

Hasta ahí ibamos todo bien... (...) Y papá trabajaba en el frigorífico que es todo esto, en el Frigorífico Lisandro de La Torre... Este... Estaba muy bien...

A partir del fallecimiento del padre:

Y bueno... Mi mamá trabajaba lo más bien, en una textil... Una mujer muy linda, muy joven también, porque papá murió de 35, mi mamá tenía 34 cuando quedó viuda... Y... rebien... trabajaba... estábamos con mi abuela y ella... Venía mi tía también, la hermana de mi mamá, también a vernos si estábamos bien...

Chola señala el **valor de la educación para su familia de origen**, como parte de su perspectiva acerca de los **modos familiares de resolución de las necesidades educativas**, destacando la escuela como algo apreciado y parte de las expectativas familiares. En cuanto a **quiénes ofrecieron impulso o modelo en relación a la educación**, se destaca su abuela, mientras se omite a sus padres:

La escuela la hicieron todos, sí, sí. No hay en la familia que no hayan hecho... aunque sea el primario. No, no. En la familia, todos, todos. (...) En la familia, casi todos. La mayoría, eh?

S.: - Y recuerda qué decía su familia acerca de la escuela?

Ch.: - Bueno, nosotros en ese momento que yo comencé, estaba mi papá, mi hermano que me lleva un año ya iba a la escuela. O sea que sí la escuela, toda mi familia y más mi abuela también; mi abuela era muy para que estudiaran todos, todos hubiera querido ella

En estos dos primeros marcos vitales se inscribe el inicio de su trayectoria educativa.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este primer y segundo marco vital

A partir del accidente y la enfermedad progresiva del padre, Chola destaca haber recibido de su parte una serie de enseñanzas. Corresponden a la educación en el ámbito familiar y por tanto, se incluye en lo que se denomina como **aprendizajes sociales**. Estas primeras enseñanzas buscaron encaminar su vida en su futuro próximo y tuvieron la forma de **mandatos** que imprimieron una fuerte carga de obligatoriedad sellada por un juramento.

“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 entonces me decía, ahí estando nosotros tres, que cuando nos sintiéramos mal y estés muy desesperada vos llamá a

Dios que te va a ayudar, los va a ayudar”(...) Porque él me decía (...): “Yo ahora estoy, pero muy pronto no voy a estar con vos”

“Pero, estaba lo otro, tener el comportamiento de una mujer, y de la mujer y el hombre, viste? Esa es la forma que tuve más o menos para no bandearme para un lado que no quería. Pero, te digo más, con todo el juramento que nos hizo hacer mi papá de chicos, antes que se muriera, difícil que nosotros tres...! (...) mi papá nos hizo jurar los Diez Mandamientos antes de morir ((lagrimea)).

El análisis comparativo realizado sobre la base de los distintos fragmentos en que estos mandatos aparecen, permite identificar las principales reglas y creencias transmitidas:

- tener fe en Dios
- no fallarle al padre
- portarse bien; no “ensuciar el apellido”
- ser buena persona
- respetar los mandamientos religiosos
- cuidar a los hermanos
- seguir adelante

Así como los siguientes valores transmitidos:

- el respeto
- la moral (lo correcto; el “comportamiento del hombre y de la mujer”)
- la honradez

Se observa que estos mandatos paternos transmitidos a Chola vehiculizan ciertos mandatos sociales del mundo judeocristiano occidental (lo que Dios manda), referidos a un comportamiento moral y éticamente correcto, que servirán de guía para su vida, una vez que su padre haya muerto. Por otro lado, estos mandatos incentivaron su propia **autonomía** al ligarse al anuncio de que iba a quedarse sola.

De “cinco para seis” años, Chola comenzó su trayecto por la **Educación Inicial**, a través de su ingreso a una **escuela primaria** de la zona. No manifiesta problemas de aprendizaje, inasistencias ni repitencia. Guardará **buenos recuerdos**, tanto de su escuela en general, como de su compañeros y docentes.

“Bueno, la escuela, lo más lindo. (...) Yo asistí ahí, desde primer grado, primero inferior, porque antes no había Preescolar, todas esas cosas, no?”

“era todo para mí tan lindo. Lo que es la escuela es todo lindo, para mí todo fue lindo. Y las maestras y la directora, yo me recuerdo...”

“Cuando papá estaba enfermo, yo ya iba a la escuela. No, la escuela para mí fue siempre una cosa muy sagrada. No, ni faltar, eh? Nada, al contrario”.

El primer momento de inflexión marcado por el período de agravamiento de la enfermedad del padre y de su fallecimiento aparece cargado de **aprendizajes sociales** ya no sólo a través de lo que le enseñaba su padre (**aprendizajes por interacción**), sino a través de su propia reflexión (**aprendizajes por reflexión**; ambos como subcategorías de la categoría “aprendizajes sociales”, tal como ampliaré en Cap. 6) en relación al comportamiento moralmente incorrecto de su madre durante su matrimonio.

fue el día de Reyes, murió él el 5 de enero, a las once y media de la noche. (...) Yo me acuerdo que veía a la familia, el tema que ya vendría que mi mamá alguna macana se había mandado de antes, por mi papá, por la enfermedad o por lo que sea, ya mi mamá sería pizcueta de antes viste; yo después fui asociando todo esto... porque yo me acuerdo que a mi papá lo velaron en la misma pieza y yo estaba sentada así como en un rincón y yo lo único que escuchaba era a mis tías, a mi abuela que le daban manija, viste, todos tanos, no malos, pero así a la antigua... bueno te podrás imaginar, cincuenta años atrás! (...) Qué ocurrió con ese tema... cuando velaron a mi papá yo vi todo, supe todo, que los Reyes eran los padres, todas las cosas, todo.

c. El reconocimiento de aspiraciones educativas en la trama de las necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este primer y segundo marco vital

Este ítem c. orienta su focalización en los procesos psicosociales identificados en torno a la construcción de demandas por EDJA. Si bien evidentemente estas demandas por EDJA no corresponden al período de la niñez de Chola que se presenta en estos primeros marcos vitales, hay algunos aspectos que permitirán comprender el devenir futuro de las demandas por EDJA; se trata entonces de **procesos y aspectos precursores** en tanto resultarán relevantes para comprender en profundidad la construcción de las demandas por EDJA posteriores. En este sentido, en su reconstrucción de la vida cotidiana correspondiente a estos dos primeros marcos vitales, se pueden identificar las necesidades manifiestas y las tramas vinculares de relaciones con los otros cuyas decisiones han facilitado u obstaculizado la realización de sus necesidades educativas. Al mismo tiempo, también en esa cotidianidad relatada Chola fue presentando una imagen de sí misma así como una autonomía para la toma de decisiones como aspectos relacionados.

En el relato de Chola se evidencia una primera mención de carencia, en relación a la enfermedad y la proximidad de la muerte del padre: expresa su **no saber, no entender**.

porque él me decía (...): "Yo ahora estoy, pero muy pronto no voy a estar con vos". Yo no entendía... qué iba a entender en ese momento, yo era como toda criatura...

Su inserción en la escuela no se manifiesta en relación a sus carencias sino desde su **interés por el aprendizaje**, como una constante que atraviesa toda su vida y que se sostiene más allá de los diferentes momentos de inflexión.

La escuela (...) Me gustaba aparte... me encantaba!

En el relato de este primer período, Chola comienza a mostrar una imagen de sí en relación a su trayectoria educativa con posibilidades y una alta **valoración de sus aprendizajes** en distintos componentes de la educación, tanto aquellos logrados en la escuela como en cuanto a los aprendizajes sociales por interacción, especialmente aquellos que han tenido su fuente en las enseñanzas paternas y que fueron adquiriendo un significado especial en relación con su vida. Asimismo transmite una imagen positiva de sí misma en relación con sus aprendizajes, que parece haber ido configurando parte de una autoestima positiva. A continuación expondré las subcategorías y propiedades elaboradas en relación con la categoría **imagen de sí en relación con el aprendizaje**:

➤ **Imagen de sí en relación a los aprendizajes sociales:**

- **capacidad para los aprendizajes sociales:** una capacidad **positiva** es aludida a través de la identificación de las enseñanzas de su padre que se van enumerando al inicio de su relato de vida. Se presenta en un lugar destacado entre sus hermanos, capaz para recibir una serie de enseñanzas, en escenas donde su padre (en tanto aquel que sabe) "inculca" ciertas enseñanzas; transmite una imagen de **buena receptora**, que puede **escuchar** lo que le dicen y **recordar** (en tanto procesos involucrados):

"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... (...) Y, él (...) siempre me decía (...). Me iba inculcando (...)"

"mi papá nos hizo jurar los Diez Mandamientos antes de morir ((se le nublan los ojos))). Entonces ya después, te queda!"

➤ **Imagen de sí en relación a los aprendizajes escolares**

- **capacidad para los aprendizajes:** no expresa capacidades específicas autoreferidas, sino que se apoya en referencias de su avance en el trayecto escolar; su propia imagen

parece reflejar aquellas pautas de evaluación de la propia escuela: **irle muy bien; no repetir de grado; no faltar; no tener problemas en la escuela (para estudiar)**

Yo iba muy bien. (...) Y pasé los grados muy bien, yo no repetí ninguno

yo no había tenido nunca ni faltas ni malas notas, o sea que iba bien en la escuela. (...) no tenía yo ningún problema en la escuela, no lo tuve!

- **características personales y procesos involucrados en el aprendizaje:** se menciona como proceso el estudiar; es recurrente la mención a su interés (gusto), entrelazada a su imagen positiva:

- **Gusto por la escuela en general**

- **Gusto por estudiar**

- **Gusto por ciertos contenidos en particular**

Yo iba muy bien, a mí la escuela me gustaba mucho y me gustaba mucho matemática, lo que sea cuentas, números y historia.

- **participación / involucramiento en los espacios de enseñanza y aprendizaje: participación activa, en respuesta a los estímulos externos**

Te digo más, yo hice en la escuela (...) una composición a Evita. Y mi composición fue premiada... Y nadie me dictó, nadie me dijo qué tenía que poner. Eso lo hice, pero lo hice porque yo lo viví tanto pero a mí no... Dijeron que había que hacerla y yo la hice.

- **contenidos particulares:** por los que sentía gusto, inclinación y podía desarrollar, como matemática, historia, geografía, lectura y escritura – composición, canto; pocos en los que tuviera dificultades (dibujo).

No me entró nunca el dibujo. Sí Historia, todo lo que sea Matemática, me encanta.

La composición me gustaba mucho en la escuela, ahora que voy recordando...

- **reconocimiento de logros en relación al aprendizaje:** en este período, se realiza fundamentalmente a través de otros significativos, pertenecientes al sistema educativo, que los destacan, los premian, los exhiben con orgullo:

Y mi composición fue premiada... (...) Me acuerdo que mi maestra y la directora, con mucho orgullo la habían puesto ((hace mímica de exponerla)) porque había sido premiada.

La imagen de sí en relación con sus aprendizajes forma parte de la categoría **imagen de sí misma**. En relación con este marco vital, se manifiestan en el relato otros caracteres de su **imagen de sí en general**, como rasgos que luego entrarán en relación con sus procesos de demandas por EDJA: **ser parecida y cercana al padre, pero enfrentada a la madre**.

Yo era muy parecida a mi papá.

Mi mamá bueno, era peleadora, vio, viste... o bien... este... nos retaba. (...) Y a mí, como me iba con él, a mí era a la que más me daba.

2.2. El tercer marco vital

a. *Ubicación de las características generales del tercer marco vital en el entorno familiar y sociohistórico*

Un año después del fallecimiento del padre, cuando Chola tenía 9 años, el abandono del hogar por parte de la madre y la enfermedad de su abuela materna, marcarán otro **momento de inflexión** significativo cuando, en una “*noche fatal*”, queda sola con sus hermanos. Para evocar en su relato este momento, Chola reconstruye el diálogo entre su abuela y su madre (en discurso referido directo), a fin de escenificar su dramatismo:

“Y estábamos así alrededor de la mesa, nosotros tres agarrados... Y mi abuela le decía:

- *Por favor, Negra, no te vayas, por favor, te lo ruego. Quedate con estos chicos, que ellos hoy o mañana te lo van a devolver como sea. Ellos te necesitan. Yo soy la abuela y puedo estar o no puedo estar...*
 - *Y no, y no, y no... Me voy*
 - *No te sirve, ese hombre no te sirve, no te sirve.*
- (...) *Ella se agarró los bolsos... Y se fue... Y nos quedamos.*

Expresa además otro preanuncio / presagio: la propia abuela indica que puede no estar. Chola señala que, una vez que su madre se fue, era “*tanta la desesperación*” de la abuela, que “*se empieza a descomponer*”. Otras voces (de los vecinos, de su tío abuelo) vehiculizarán en el relato de ese momento, nuevas obligaciones y presagios:

“Entonces mi abuela se empieza a descomponer y bueno, yo salí a buscar vecinos. Y había que llamar la ambulancia, decía la gente grande. Entonces me decían que vaya a buscar al hermano de mi abuela (...). Vayan a llamar al hermano porque está muy mal y la van a tener que internar... Y los chicos?!, y los chicos y los chicos?!”. Quedamos nosotros tres así agarrados así a un rincón ((señala hacia un costado de la habitación en la que estamos)), esperando que viniera la ambulancia, que viniera alguien... Y bueno, el único que vino fue el hermano de mi abuela que te cuento esta parte que también es muy fea ((continúa secándose los ojos con su pañuelo))... Nos sacan cuando viene la ambulancia, bueno, el médico... nos sacan afuera a nosotros tres, en el patio estábamos... Y que había que internarla, el médico se ve que dijo y sacan a mi abuela en la camilla y el hermano de mi abuela no tuvo mejor idea ni mejores palabras de decir por ejemplo... nosotros estábamos así, no así ((señala el rincón al costado de la mesa donde estamos ahora))... Y se da vuelta ((hace el gesto)) y dice: “Por estos guachos, huérfanos de mierda, mi hermana se enfermó. Nunca más la van a ver” ((se le caen las lágrimas; le tomo la mano)).”

Se presenta un contrapunto de voces: mientras en las voces de los vecinos aparece la preocupación de los adultos frente a los niños que quedan solos, la voz del hermano de la abuela impone una especie de castigo: tampoco la abuela se hará cargo (nunca más) de estos chicos que se quedan solos.

Este hito en la trayectoria familiar marca el **momento de inflexión** en la historia de Chola, **vivenciado emocionalmente** desde una profunda **tristeza y soledad**:

Y tenía nueve años... Y ahí quedé... ahí quedé... (...) estábamos bien y se le cruzó Satanás, yo siempre lo dije... qué va a ser... ((se suena la nariz))). Bueno... ¡Quedamos solos!

Estas experiencias relatadas en torno a los dos primeros **momentos de inflexión** inician, tal como anticipé más arriba, lo que Chola identifica explícitamente como “el tema” de su vida: cómo sobrevivieron ella y sus hermanos y hermanastros al fallecimiento del padre y al abandono del hogar por parte de la madre.

Es importante señalar que hasta este punto del relato, si bien hay voces que se expresan, hay otras que se callan. Tanto en la narración de los últimos momentos antes de la muerte del padre como del abandono de la madre y luego, de la internación de la abuela, Chola reitera su posición (incluida en el “nosotros excluyente” de estos tres hermanos) de observadora de estos acontecimientos y diálogos, en escenas donde las posiciones de estos actores son cuidadosamente presentadas y casi “teatralizadas” (los tres hermanos juntos, a un costado). Son “voces mudas”, “testigos silenciosos”, sin poder (ni siquiera a través de las palabras); sin posibilidad de influir en los eventos y en las decisiones de los adultos.

En estas escenas comienzan a aparecer un conjunto de personas que según Chola han tenido alguna intervención en su vida y que conforman las **tramas vinculares** más cercanas que incidirán en la toma de decisiones referidas a la realización de las necesidades a nivel familiar. El análisis comparativo permite identificar en esta **trama vincular con otros significativos que influyen**, algunos que lo hacen de manera más o menos directa;

son otros que intervienen en relación con las decisiones¹⁰; aparecen además otros que han tenido mayor o menor participación en acciones de ayuda: **otros que intervienen en relación con la ayuda**. En la interacción de estos otros con Chola, tendrán lugar sus propias decisiones, entre otras, aquellas involucradas en sus demandas educativas (tal como analizaré en ítem c.), en tanto parte de la construcción y ejercicio de su **autonomía**.

Es en esta trama de vivencias e interacciones que puede comprenderse cómo Chola, siendo niña, va quedando en un lugar “a cargo” del cuidado de sus hermanos, dados:

- los **otros que deciden**: la madre (quien había formado una nueva pareja) decide irse del hogar, dejando a sus hijos;
- la enfermedad de su abuela;
- los **otros que impiden la ayuda**: la madre y el tío abuelo, que se oponen mediante amenazas a que otros familiares y vecinos concurren al sostén de estos niños;
- los **otros que no ayudan**: las tías (hermanas del padre);
- los **otros que ayudan de manera limitada**: los tíos y vecinos que acercan alguna ayuda pero que no intervienen de manera directa, sino mediatizada por temor al mal carácter y las posibles represalias de la madre.

Para superar este momento de inflexión que se presenta como un momento de crisis, en este entorno familiar sumamente hostil, Chola encontrará la guía y el aliento para **seguir la vida en los mandatos y obligaciones aprendidas** durante el marco vital anterior, que a su vez remiten a su padre, ese **otro que orienta ordenando**, desde su pasado:

¡Quedamos solos! (...) Bueno, cuando se van, nos quedamos ahí, este... los vecinos... fueron muy buenos, en sí, de los vecinos, jamás, jamás, tuve ninguna nada, nada, al contrario...

Llamaron a mi tío J. ((entra el nieto a pedirle algo; interrupción breve)).

S.: - Me decía que esa noche ya se quedaron ustedes tres solos...

p.: - Sí, solos, solos... Bah, con la gente vecina, viste... (...) Entonces bueno... mi hermano más grande lloraba... siempre fue muy... viste... me lleva un año nada más... y el otro tenía cuatro años nada más, lloraba, nada más que no sabía lo que pasaba... y yo... bueno... al otro día empecé a pensar qué hacíamos... Mi hermano me decía “qué hacemos?” Y bueno... Yo le decía “T., mirá, papá dijo había que seguir adelante, que había que tratar de portarnos bien” (...) Bueno, y qué hacemos, qué no hacemos... “Bueno, quedate tranquilo que nos vamos a arreglar... El tío J...”. Porque después el tío J. ya vino, nos trajeron para comer, porque todos pensaban qué hacíamos pero mi mamá tenía un carácter tan feo, que no sabés lo que era... Era como tenían terror todos de mi mamá y sí, más vale que tenían terror: Mirá, mi mamá se fue y nos dejó. No vino por mi abuela... ni que se enfermó, que quedamos solos y qué te cuento que apareció... no sé... qué te cuento que ya estábamos encaminados... yo había ido a hablar en el colegio de Carhué, donde yo asistía y fue cuando las maestras me ayudaron. (...) ((LES DIJE)) que yo tenía que dejar la escuela porque me había quedado sola con mis hermanos.

En este momento de inflexión Chola presenta cómo comienza un interjuego (que va a continuar a lo largo de la vida relatada) entre lo que percibe como su lugar de proveedora a cargo en el **modo familiar de resolución de las necesidades de sobrevivencia** y el **modo familiar de resolución de necesidades de educación**. Desde su propia perspectiva acerca de estos modos familiares, en el marco de la ausencia de padre y madre y la escasez material en tanto condiciones concretas de existencia, este segundo momento de inflexión de su vida determina acciones y una distribución de recursos “diferenciada” al interior de este núcleo familiar: en cuanto a **quiénes interactúan en la realización de estas**

¹⁰ Una de las categorías principales por su relación con los procesos de construcción de demandas es la **trama vincular con otros significativos en la toma de decisiones para la realización de necesidades**. Su análisis dio lugar a la elaboración de subcategorías en una gradación según tipos de influencia de los otros significativos: **otros que deciden**, **otros que mandan**, **otros que orientan ordenando**, **otros que orientan conversando**. Los iré presentando a lo largo de los distintos marcos vitales según corresponda. El análisis comparativo y sostén de estas subcategorías se presentará en el Cap. 6.

necesidades, se observa que en esta etapa (entre los 9 y los 14 años), los satisfactores correspondientes debieron haber sido provistos por sus padres u otros adultos; sin embargo, dada su ausencia, es ella quien queda fundamentalmente “a cargo” de esto, tanto para sí misma como para sus hermanos, como parte de un deber ser derivado de las enseñanzas del padre en tanto **mandatos y obligaciones aprendidas**, en el marco de los distintos mecanismos de poder aludidos más arriba (decisiones que se le imponen, órdenes y amenazas). Se observa la interrelación entre los sucesos y decisiones que marcan hitos relativos a su **trayectoria familiar y laboral** con su **trayectoria educativa**, priorizando mantener y educar a sus hermanos.

Yo me esforcé para que ellos no tuvieran que abandonar o dejar. Y yo me la rebusqué...

Se inicia entonces un **momento de adaptación** cíclico, en el que predominan conductas de Chola dirigidas a lograr la continuidad de su existencia y de sus relaciones con los hermanos, vecinos y parientes cercanos; pero que se trastoca con los periódicos regresos de la madre al hogar. En las sucesivas “idas y vueltas” de su madre, a medida que nacen cuatro hijos de su nueva pareja, los deja y se los lleva alternativamente del hogar de Chola. En este momento de adaptación se destaca:

- en relación con su **trayectoria laboral**: su temprana inserción laboral y sucesivos **trabajos** (limpieza de casas y negocios, planchadora, costurera, cadeta en una fábrica de calzados); así como la inserción laboral de su hermano mayor;
- en relación con su **trayectoria educativa**: la difícil continuidad de su escolaridad primaria, tal como se profundizará en los dos próximos ítems;
- en relación con la **trayectoria familiar y la conformación de su hogar**: los cambios por ingresos y salidas de los hermanos y hermanastros; la colaboración de los vecinos y de sus tíos maternos.

A continuación, algunos fragmentos seleccionados del relato de esta etapa:

Ch. - Y, otros nos fueron ayudando, amigos de mi tío, de mi papá y mis tíos políticos que nos empezaron: que a pagar el alquiler, otros nos traían para comprar (...) y mi mamá apareció... pero a las cansadas, eh?

S.: - ¿cuándo apareció?

Ch.: - A los dos o tres meses... Y qué te cuento, que no sólo que nos habíamos quedado sin mi abuela, sin nada, todo lo que pasó, le contó una vecina y dijo: “Cuidadito, con que acá entren ni tus tíos ni tu tía ni nadie!” (...) y cuando se enteró que había venido mi tía (...), me pegó tal paliza, tan grande fue la paliza... y te digo más, con un cable de plancha ((silencio)). A mi mamá le tenían terror... Y yo le seguía contestando. Y mi hermano, no, mi hermano lloraba no más de verla. Y mi otro hermanito se acurrucaba. (...)

Bueno, pasó así (...) Yo me puse a trabajar así: limpiaba patios, limpiaba casas, viste... A los nueve quedé sola... y ... calculale diez años que tenía... que yo iba a lavar patios, a limpiar una fiambrería que me regalaban el fiambre (aparte de pagarme). (...) Iba al San Felipe Neri, a buscar las moneditas de los padrinos pelados, los sábados que había novias... con eso comían la pizza mis hermanos.

Bueno, empezamos a estar bien, porque nos empezamos a manejar de una forma tan bien. Pero ella venía y cuando venía se armaba de vuelta. Era un torbellino. Y se volvía a ir atrás del tipo. Aparte como el tipo era... Estoy hablando mal, el “tipo” le digo... Como cantaba, ella lo perseguía, qué querés, era diez años menor... qué podés pretender... (...) Yo lo rechazaba, pero terriblemente... No (...). Entonces, cada vez que yo le decía algo, me fajaba; y más me fajaba, peor era. Es como que ya después te acostubrás y no querés, ya está, la vida era para seguirla... Bueno, entonces, estábamos bastante acomodaditos y mi tío y mi tía tenían que venir lejos, en un árbol se escondían, le daban la bolsa a una vecina, para que no vieran que me daban para comer porque ella me fajaba...!

El momento de adaptación es vivido por Chola como lapsos de “acomodamiento”, “organización”, de “estar bien”. Sin embargo, no estuvo exento de “complicaciones”; Chola relata sus vivencias en relación a las “idas y vueltas” de su madre expresando su sufrimiento (y también su resentimiento). Los períodos en que su madre regresa, son vividos como “torbellinos” de complicaciones y maltrato. La madre irá dejando a cargo de Chola a sus hermanastros (hijos de la madre y su nueva pareja), a medida que los va teniendo. Continuará entonces en su posición de otros que deciden sobre la vida Chola, incidiendo en la configuración de su trayectoria familiar y en la consolidación de su lugar a cargo de los demás en los modos de resolución familiar de las necesidades:

Bueno, para esa época, mi mamá se aparece... De todas las idas y venidas, bue, se aparece y ya estaba embarazada de mi primera hermana... Se fue... vino y se fue... y cuando vino el tipo la mandó que tuviera familia que nosotros la lleváramos...! ((silencio)). Bueno, entonces mi mamá se descompone. (...) Y en ese interín, vamos a la sala de partos y ya había nacido mi hermana A. (...) Y bueno, mi mamá le daba el pecho a mi hermanita. Y estuvo en casa... y yo digo “Por ahí se tranquiliza”. (...) al fin, un día, un sábado, se cambia, se empilcha... Yo cuando la veía que se cambiaba y se empilchaba, chau... Dijo: - “Ahora vengo”. Tres días desapareció. Mi hermanita tenía días, ni un mes, ponele. Y yo me la pasaba...!, y le hacía manzanilla, le hacía el tecito de comer, pero ella le daba el pecho a mi hermana!. Y me dice la señora de al lado: - “Mirá, hacele una leche, comprá leche”. Tres días la nena sin comer no podía estar ((se le nublan los ojos)). Bue, cuando volvió, la nena ya tomaba mamadera (...) Y un buen día, otra vez... Ya cuando se empilchaba (...) qué se yo, cuando quise acordar mi mamá me dejó con la nena (...)!!

Y bueno, yo seguí trabajando, porque había que trabajar para mantenerlos a todos y a mi hermana. (...) Nosotros andábamos bien, te digo que andábamos rebien porque trabajábamos, mi otro hermanito ya iba al colegio.

Después pasó el tiempo y antes del año mi mamá se la llevó a mi hermana. Vino, se la agarró un día y se fue. Y ya estaba embarazada del otro! (...) Bueno, después, nace H. (...) Bueno, estaba bien, estaba allá ella; cuando ella no estaba, estaba todo piola, todo tranquilo, ella aparecía y era el despelote, todo el desastre...

Y viene un día, viene con los dos y no me deja a los dos!!??!! para ir ella atrás del tipo, eh?

Los verbos “llevó”, “trajo”, “dejó”, sostienen la imagen de una Chola no partícipe en las decisiones de su madre, por las cuales queda como responsable de sus hermanastros. Será la propia Chola, desde su rol protagónico “a cargo” de los demás en cuanto a los modos familiares de resolución de necesidades de sobrevivencia y educativas, quien aportará recursos económicos y proveerá estímulo y apoyo a la educación de los hermanos. Transmite además la vivencia del contexto sociohistórico como facilitador de la resolución de necesidades, en cuanto a las políticas sociales durante el período peronista¹¹:

S.: - Y su mamá qué decía, se enteró de algo que venía la maestra a ayudarla, que tenía que dar sus exámenes...?

Ch.: - No, mi mamá no, si iba yo a hablar. Por ejemplo, yo tenía que ir por O. ((HERMANO MENOR)), qué pasaba: antes te daban, si vos no podías, los cuadernos, los lápices, todo. Para O. yo tuve que salir a pedir, en las escuelas y yo firmaba; yo firmaba el boletín, todo. No, no, no, mi mamá no, no, no... ((...)) Por eso en la escuela, por O., me preguntaban si éramos huérfanos de padre y madre porque me veían a mí: si había que ir a hablar iba yo; si había que firmar, firmaba yo; si había que pedir, pedía yo.

Yo, bueno, Perón y Evita los quería porque imaginate vos que en el momento mío, por Perón y Evita, mi hermano tenía los cuadernos, los lápices, todo...

¹¹ En este sentido, debe mencionarse que Chola, si bien no lo explicita en su relato, vive los primeros años de su vida en un período de fervor y alianza de los obreros de la carne (tal como era su padre) con Perón (Sirvent, 1999; James, 2004). Sí presenta explícitamente sus propias vivencias positivas durante su infancia y preadolescencia en relación a las dos primeras presidencias de Perón, destacando también la figura de Evita: de alguna manera sus políticas sociales compensarán parte de sus carencias, facilitando los modos de realización de las necesidades a nivel familiar.

S.: - Claro, ud. vivió su infancia entre el 45' y el 55'

Ch.: - Claro... Y también que se hacía en la Escuela de Brasil, que nos daban para las fiestas, el pan dulce, nos daban cosas. Yo iba a hacer la cola para tener... así como los juguetes en día de Reyes para mis hermanos! Yo iba y los buscaba. Yo tenía un buen recuerdo de esa gente...

En ese seguir con la vida, resultaron también facilitadores ciertos aspectos que caracterizan la vida cotidiana del barrio (a las que he referido más arriba) y que Chola resalta desde sus vivencias del contexto sociohistórico barrial: el barrio de Mataderos “como una gran familia”, la solidaridad barrial (Sirvent, 1999) a través de la ayuda limitada que prestaron familiares y vecinos.

Ch.: - (...) el marido de la hermana de mi mamá, ese fue J., ese fue rebueno. Él fue como viste, parecía que podía... como una protección aunque estuviera de lejos (...)

S.: - Y la hermana de su mamá?

Ch.: - Ella se tuvo que ir!, si ((mamá)) no la dejaba... Y si ella se acercaba nos mataba a palo. Qué iba a hacer mi tía? Que me maten a palos? No! Pero ella, bueno, de lejitos, estaba... Después otros tíos políticos eran los dos maridos de dos hermanas de mi papá que nos ayudaron pero que mis tías no sabían... Después dos amigos: uno que fue el papá del Presidente del Club (...) Y después hubo otro señor (...) F., era adinerado, a lo que era la época, no? Y fue una de las personas que a mí me quiso como tomar en adopción. (...). Y yo agarré y les dije: - “Y mis hermanos?”. Ah, no, claro, a todos no podían. Entonces yo les dije a los dos que no, que me siguieran ayudando, pero yo me quedaba con mis hermanos, yo me quedaba con mis hermanitos.

Cómo hacíamos? Nosotros seguíamos. Seguimos. Bueno, la vecina me ayudaba mucho, los vecinos... cuidando a la nena, a mi otro hermanito. Yo me iba a trabajar temprano, volvía, a eso de las 11 de la mañana, me dejaban salir porque trabajaba cerquita, a una cuadra; entonces qué hacía, recuperaba, porque iba más temprano... me organizaba los horarios. Y mis amigas que también enfrente vivían, también me ayudaron mucho.

En este período Chola (quien para entonces tenía 12 años) toma otra decisión importante en relación con su trayectoria de participación social: inicia su militancia política y social. Esta decisión revela otro impacto a nivel personal de los acontecimientos históricos en la narración de sus vivencias del contexto sociohistórico: el derrocamiento de Perón y la llamada “Revolución Libertadora”.

“(...) cuando derrocaron a Perón. Esa fue otra, porque ahí yo también comienzo a militar en política... Enfrente de mi casa, había gente que era comunista (...) El tío de mi mamá tenía una Unidad Básica, yo después de los años me entero que, de bronca que esta gente le tenía a mi tío, es como que habían hecho una denuncia sobre nosotros, por tenencia de armas. Tenencia de armas...! Me sacan a la calle los militares, con mis hermanos. Bueno, entonces, yo pasé tantas que... Y nos paran ahí, apuntándonos. Yo no entendía nada! (...) Estábamos los tres! (...) o sea fue una revolución muy grande la del 55' (...)

Y bueno, desde ese momento yo empecé a militar, aún contra todo... porque mi afán era ayudar a los demás siempre... Y ya después me afiliaron al partido. Fui la única en mi familia que quedó con el tema de la política: militar, y el tema fútbol. Fui la única de la familia que me quedó la herencia!!”.

La militancia aparece ligada a otra “herencia familiar” (la política) y a una de las constantes de la vida de Chola: el imperativo de ayudar a los demás (como parte de su lugar “a cargo de los demás”), en la imbricación de su trayectoria familiar y de participación social con las condiciones del contexto sociohistórico.

Hacia el final de este marco vital continúa profundizándose la conflictiva situación familiar, preanunciando el cierre de esta etapa.

“Ah! Pero cuando apareció mi mamá, se acabó la tranquilidad. Y yo ya después me decía “Dios mío, yo ya tengo que encontrar a alguien, formar mi hogar para estar tranquila”.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este tercer marco vital

En este marco vital se destaca la interrupción de su **Educación Inicial** y el inicio de sus **procesos de construcción de demandas por EDJA**; ambos hitos en su trayectoria educativa se entranan con importantes **aprendizajes sociales** referidos a la asunción de los **mandatos paternos** así como otros devenidos del enfrentamiento de los cambios en sus condiciones concretas de existencia en relación con su entorno familiar:

En efecto, a los nueve años, en 3er grado, Chola toma una decisión de impacto sobre su **trayectoria educativa**: interrumpir su escolaridad primaria priorizando, desde su lugar a **cargo** de los demás, el mantener a sus hermanos (y sus estudios) y desplazando en el tiempo la posibilidad de realización de sus propias necesidades educativas (tal como profundizaré en el ítem c.).

Y yo decía ((a hermano mayor)): - “(...) Terminá vos ((la escuela)) y después lo hago yo, no importa, de alguna forma vamos a arreglar el tema”.

Chola plantea entonces esta decisión problemática a la Directora y a la maestra de su escuela; allí le ofrecen ayuda para terminar su nivel primario. Se reestablece entonces la **continuidad de la Educación Inicial**, con intentos de retomar la asistencia y momentos de no concurrencia, hasta que finalmente, logra **rendir libre** 3er. y 4to. grado, con la ayuda de su maestra, quien se acerca a enseñarle en su propia casa.

Y ((la maestra)) me dejaba, me enseñaba algo, me daba para leer. Yo no tenía dramas para estudiar! (...) Bueno, después di libre. Como yo trabajaba, empecé a trabajar más, ella me hizo dar. Terminé tercero y después era cuarto. Cuarto yo ya había empezado y... qué fue lo que pasó que yo no podía seguir? (...) que yo por trabajar, para estar bien con mis hermanos... (...) Ella igual venía. Después me hizo dar, bueno: a los tirones, como sea, como pude, di cuarto. Porque... la verdad que esa maestra fue algo bárbaro... bárbaro, en mi vida...

La escuela tendrá entonces un significado especial, atravesado por el “tema” de su vida, en tanto **significado de la escuela frente a la situación conflictiva familiar**. Desde la perspectiva de Chola, la escuela resultó un **espacio de orientación para la vida**, un **espacio de contención** así como un **espacio de ayuda** frente a la situación de enfermedad y posterior fallecimiento del padre y de abandono de la madre: la escuela era: **linda, sagrada**, el “entorno bueno” versus el “entorno de torbellino” familiar; era un **lugar de reconocimiento**, donde **no tenía problemas**.

Vos pensá que si yo tuve todo un entorno de torbellino, yo pienso que si yo hubiese tenido también malos recuerdos de mi escuela... nada... Si mi hermano no hubiera tenido la escuela y los docentes que tuvo como tuvimos, de comprensión, de todo, también... porque tenemos un núcleo malo... (...) Porque si vos estás mal en un lado y en el otro, repetís y repetís y tenés cuarenta años y vas a estar en Primero Inferior... o la cabeza no te da... o no? (...) y si vos tenés acá...no podés... no te da... Por eso uno de los dos entornos tiene que ser bueno. El nuestro fue todo lo que fue escuela, educación.

También es significativo el recuerdo de una **relación positiva con los docentes** que: **no discriminaron; dieron cariño y comprensión; ayudaron a continuar con la educación; eran “correctos”** (relevante en relación a los mandatos paternos).

La educación, la tomo, por los docentes que tuve, muy bien, muy bien la directora. Había mucha disciplina, muchas cosas muy correctas o quizá yo lo hacía correcto porque a mí, ya me manejé así desde siempre; no sé si era yo o era la escuela. No sé, yo soy tan correcta que a lo mejor lo hago así correctísimo todo, pero como no recibí ninguna... de parte de ningún docente ver cosas feas... no las vi... ni los maltratos...

O sea que si hubo discriminación, si hubo problemas o porque te apartan... no! Ninguno, eh, no lo tuvimos, al contrario: a mí me ayudaron...

Frente a la situación conflictiva familiar, los significados positivos de la escuela y de los docentes en lo que se percibe como un “buen” pasaje por la escuela parecen profundizar la vivencia de una trayectoria educativa que podría haberse continuado; sin embargo, se tornó un **no seguir**, un “quedarse” a diferencia de todo aquello que **debía seguir**¹². La interrupción de la escolaridad se vivencia emocionalmente con **tristeza y sufrimiento**, con **frustración** en tanto implica una de sus **aspiraciones frustradas**. Queda instalado como una marca propia, de aquello que ella misma no pudo ser y que por tanto forma parte de su propia **Imagen de sí en relación a la educación: con un trayecto trunco**.

P.: - Y yo iba bien, así que si primero entré de los cinco para los seis, el segundo, los siete para ocho y claro, tercero era ((que dejé)).

S.: - (...) Pasaron unos días y vino su maestra a ofrecerle esto.

P.: - Claro, para no perder el año y poder pasar. No tenía... o sea... estaba tan bien en la escuela ((se le llenan los ojos de lágrimas)). Y bue, qué va a ser...

(...) la hora que teníamos con la profesora de Música porque me encantaba todo eso (...); eso siempre me quedó, siempre. No sé si eso me quedó... Porque no sé si hubiera querido ser... cuando vos no podés tener una meta para un estudio... (...) Porque como no se llega a esa meta, a uno le queda en el camino que te hubieran gustado muchas cosas... Y de pronto no pudiste, ni una, ni otra.

Este aspecto resulta de importancia para entender los **procesos de construcción de demandas por EDJA** a lo largo de su vida. La percepción de su **trayectoria educativa trunca**, la impulsa en la búsqueda de aprendizajes en espacios educativos de distinto grado de formalización (tal como se evidencia de manera incipiente en la cita subrayada más arriba y en otras ocasiones que analizaré más adelante).

El relato de su protagonismo en este lugar a **cargo** de la realización de las necesidades familiares le permite a Chola expresar en su narrativa que las enseñanzas del padre fueron “bien aprendidas”, asumidas y reproducidas, como parte de sus **aprendizajes sociales**. Estos aprendizajes pueden identificarse durante todo el relato correspondiente a este **marco vital** como parte de su **aprendizaje del deber ser**, de los mandatos y obligaciones asumidas en el marco de los imperativos paternos. El análisis comparativo permitió identificar los siguientes **mandatos y obligaciones aprendidas** en relación con sus decisiones y acciones (sus “tengo que”) de esta etapa de su vida:

- comportarse (moralmente) bien, de acuerdo a normas sociales y religiosas
- asegurar la subsistencia colectiva (“callejear para comer”/ “trabajar para todos”)
- organizarse y encargarse de su hogar
- cuidar a los hermanos y hermanastros (también de su educación)
- seguir adelante; afrontar las cosas de la vida
- aprender - saber (comportarse, enfrentar la realidad, trabajar, etc.)

“Mis tías no se arrimaban a ver si yo tenía de comer. Pero sí, si andaba callejeando. Y dónde iba a estar!? Si tenía que callejear sí o sí como muchas veces se lo decía. “Escuchame, si yo tengo hambre o mis hermanos tienen hambre, tengo que ir a callejear, pero no a atorrantear” – les decía – “no se equivoquen conmigo, el apellido de mi papá lo llevo con honra.”

“todo lo que él ((padre)) me hablaba yo me lo recordaba, yo lo recordaba y de noche me sentaba en la cama y recordaba lo que papá siempre me enseñaba. Entonces, había que seguir! No podía volverme para atrás. No podía volverme para atrás.

¹² En el análisis comparativo de la categoría **seguir la vida** se identifica la recurrencia de aspectos que Chola enumera como imperativos a seguir (la propia vida; el buen comportamiento; el hacerse cargo de hermanos e hijos; la educación de sus hermanos en la escuela y los aprendizajes sociales propios; el casamiento; el trabajo); en esta enumeración se evidencia que Chola no menciona explícitamente a la escolaridad propia.

Se destaca que el proceso y producto del mandato, del imperativo, de **seguir la vida** entramado con el de quedar “a cargo”, también requirió como otro **deber ser**, de múltiples **aprendizajes sociales** tanto para lograr la organización familiar como la inserción laboral en tanto aspectos esenciales para adaptarse a los cambios surgidos a partir de este **momento de inflexión**.

Y sí... todo era tirar para adelante. Las cosas había que hacerlas y afrontarlas. O sea que yo aprendí a afrontarlas las cosas.

En este marco vital aparecen diversos **aprendizajes sociales, devenidos por experiencia o práctica, por propia reflexión (darse cuenta) y por interacción con otros**. En cuanto a estos últimos, Chola explicita en este período varios episodios de **no saber** en los que **recurre a otros que orientan o ayudan**: sus vecinos que le enseñan a cocinar, a cuidar a sus hermanastros bebés, habilidades para trabajar, acerca de su desarrollo sexual.

Entonces, la señora vecina (...) me enseñó a cocinar, porque yo tenía que... viste, bueno, ahí empecé a cocinar porque me quedé sola con mis hermanos, algo tenía que hacer.

“Todo lo que rescaté, para mí, aprender a vivir, a ganarte la vida, ser honesto”.

Mismo cuando yo fui señorita no sabía nada... qué!? ((se ríe)). Cuando me pasó eso, me agarró tal susto! Que empecé a llorar! Y me dice la vecina de adelante: - “Qué te pasa?!”. - “!Me van a tener que operar! ¡Me van a tener que operar!”- le decía. “Por qué?! De qué te van a tener que operar!?”. Mirá vos... Imaginate vos que yo fui...

S.: - Y le explicó la vecina?

P.: - Claro, pero viste, otras cosas que hoy... Tampoco antiguamente se hablaba mucho.

Su ingreso temprano al trabajo (a los 9/10 años) será otra importante fuente de **aprendizajes sociales** y, posteriormente (a los 13 años aprox.), también será un nuevo impulso para continuar su educación, en un primer **proceso de construcción de demandas por EDJA**, que se efectiviza en un espacio **Educación de Jóvenes y Adultos de grado medio-alto de formalización**¹³: prepararse con maestras particulares, para intentar finalizar el nivel educativo primario, fuera de la “locomoción normal” (a profundizar en ítem c.).

“Yo te voy a decir cómo rendí sexto...: para entrar en la fábrica de calzado (...) me hicieron rendir dos años juntos!!”

Se inicia así su primer **trayecto por la EDJA**. Chola destacará nuevamente que las maestras la ayudan para el logro de este objetivo. Sobre la base del análisis comparativo se observa cómo se continúa la imagen de la **relación con sus docentes** positiva tanto en referencia a su trayecto por la escuela primaria como en este espacio de EDJA.

“la maestra y una viejita que vivía por acá, una maestra viejita, de esas antiguas pero divina! M., la abuela, que era una abuelita, para mí era una abuelita. Qué bárbara! Entre los dos, me empezaron, iba como particular, pero no pagaba. Nada más que a esta maestra M. la ayudaba a limpiar los patios, le regaba las plantas, le hacía cosas por lo que me hacía

Finalmente, vive como un logro el obtener, a los 14 años aprox., la **certificación de la finalización del nivel educativo primario**.

En síntesis, el período que se abre a partir del segundo momento de inflexión es complejo; en el análisis de la trayectoria educativa, se entran varias categorías. Si bien implica para Chola asumir los mandatos (fijados ahora como aprendizajes sociales) que la posicionan en el rol de “a cargo de los demás” por el que interrumpe el trayecto de la educación inicial, a su vez implica importantes aprendizajes sociales, que le facilitaron

¹³ He considerado como EDJA a los espacios intencionalmente educativos dirigidos a jóvenes y a adultos, de diferente grado de formalización. Acerca de los grados de formalización, ver definiciones en Capítulo 2 de encuadre teórico y un mayor detalle sobre su aplicación en esta investigación en el Capítulo 5.

enfrentar las difíciles circunstancias venideras. Por su parte, la vivencia de la trayectoria educativa y los nuevos aprendizajes sociales (entre ellos los derivados de la trayectoria laboral), impulsan su participación en espacios de EDJA de menor grado de formalización para la terminación del nivel primario¹⁴. Profundizaré en este proceso de construcción de demanda por EDJA a continuación:

c. El reconocimiento de las aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este tercer marco vital

En este tercer marco vital, tal como he anticipado, se puede identificar un primer proceso de construcción de demanda por EDJA, a través del cual Chola busca “*tener el primario aprobado*”. Comprender el devenir de este proceso conlleva a analizar los sucesos previos así como la trama de sus necesidades desde una perspectiva integral (Sirvent, 1978, 1983, 1986; Max Neef y otros, 1986) y las decisiones de Chola respecto de los satisfactores frente a dichas necesidades, en la trama vincular con otras personas significativas en este período. Aparecen como otros aspectos que permiten dar cuenta de este proceso, la imagen de sí misma y la construcción de su autonomía.

Este proceso de demanda se ubica en el marco vital en el cual, luego del momento de inflexión del abandono del hogar de su madre y la enfermedad de su abuela, Chola queda en un lugar de **proveedor a cargo** en relación con el **modo de realización de las necesidades familiares de subsistencia y protección** y el **modo de realización de las necesidades familiares de educación**. Este lugar se manifiesta también a través de una serie de rasgos de su imagen de sí en ese período: **ser la mayor** de sus hermanos (a pesar de no serlo en términos cronológicos), **la cabeza de la familia**, **la que conduce / dirige**.

yo en la familia mía aunque mi hermano me llevaba un año pero yo era la más grande porque llevaba... manejaba todo.

Se aferra y transmite a sus hermanos los **mandatos paternos**, para **seguir con la vida**, entre los cuales, sin embargo, no figuraba su propia educación: en esa enumeración de las enseñanzas del padre tantas veces repetida por Chola en tanto **fundamentales aprendizajes sociales** a lo largo del relato (ver en ítem b.), nunca mencionó alguna alusión a su educación. Tampoco incluyó a su padre o a su madre frente a la pregunta sobre qué decía su familia acerca de su educación; por el contrario, resaltará que su madre tampoco estimulará ni apoyará su trayectoria educativa. En este marco, en términos del análisis de la dinámica necesidad / satisfacción, Chola asume el lugar de **proveedora a cargo** de la realización de las necesidades a nivel del hogar y fundamentalmente, de sus hermanos. En su relato se evidencia cómo se hace cargo de la situación y cómo asume y transmite las enseñanzas paternas, ahora **mandatos y obligaciones aprendidas**, en tanto **aprendizajes sociales** que le sirven de guía para la supervivencia propia y la de sus hermanos:

“y yo... bueno... al otro día empecé a pensar qué hacíamos... Mi hermano me decía: -“qué hacemos?” Y bueno... Yo le decía: -“T., mirá, papá dijo que había que seguir adelante, que había que tratar de portarnos bien, por algo él nos iba diciendo... papá presentía que nosotros íbamos a quedar solitos... (...)

Mis hermanos, bueno, no, mi hermanito todavía no iba, el más chico; el más grande, T., a él no le gustaba la escuela y me decía: - “No, no, no, mejor mirá, yo me quedo acá y vos andá al colegio” ((se ríe)). Y yo decía: - “Pero no, no, cómo voy a ir yo si hay que hacer comida, hay

¹⁴ Debe señalarse que así como se destaca en el relato la relación entre su trayectoria laboral y su trayectoria educativa, si bien en este período Chola inicia su **trayectoria de participación social**, esta trayectoria no es destacada en su relación con sus aprendizajes ni con su trayectoria educativa en esta etapa de su vida, ni en las siguientes.

que ir a hacer mandados, hay que ir a ganarse un mango. Terminá vos y después lo hago yo, no importa, de alguna forma vamos a arreglar el tema”.

El análisis de este fragmento resulta significativo: en el primer diálogo entre Chola y su hermano, ella cita a su vez (en discurso referido indirecto) los mandatos del padre¹⁵. En el segundo diálogo, Chola presenta los mandatos ya asumidos de manera más completa: ya no media la voz del padre sino que la traduce en obligaciones concretas hacia su propia vida (haciéndose cargo del impersonal “hay que”), respondiendo a los primeros mandatos recibidos acerca de cuidar a los hermanos. A partir de esta asunción, se deriva “lo obvio” de su negativa a ir a la escuela¹⁶. Parece destacar lo que desde su perspectiva, es una desubicación de su hermano: es evidente que no corresponde que él, como hermano mayor, deje la escuela, sino que debe hacerlo ella (asumidas ya las otras cuestiones de las que debe hacerse cargo). A continuación, la orden hacia el hermano es clara y directamente formulada, a través del imperativo “*terminá vos y después lo hago yo*”. Esta orden a su vez, establece un orden de prioridad para la resolución de sus necesidades educativas.

La **interrupción de su escolaridad** se inscribe y justifica, entonces, en el marco de los eventos de su trayectoria familiar esos primeros años de su vida donde ella observa (en tanto niña) una sucesión de eventos trágicos protagonizados por adultos con los que se identifica o con los que antagoniza, a cuyos discursos se acerca o rechaza y quienes, de manera involuntaria o voluntaria, la van dejando “sola”. Es en ese contexto de soledad y abandono que ella asume (desde un lugar destacado entre los hermanos) los fuertes **mandatos aprendidos** de su padre y presenta su decisión de interrumpir la regularidad de la cursada de la escolaridad primaria priorizando mantener a sus hermanos (y sus respectivos estudios). Esto implica en el plano de las necesidades, el interjuego entre carencia y potencia (en tanto impulso para su realización) y entre sus necesidades de subsistencia y de educación propias y las de sus hermanos, que la llevan, desde su rol a cargo, a **relegar sus propias necesidades educativas**, en relación con otros rasgos de su **imagen de sí misma** relativos a: **cuidar – trabajar para todos; pensar en los demás**.

Entonces yo le digo a mi hermano: - “Vos vas a la escuela, andá a la escuela”. - “Y cómo hacemos con O. ((HERMANO MENOR))” - (porque O. en ese momento tenía cuatro años). Y entonces yo le dije a T. ((HERMANO MAYOR)): - “Quedate tranquilo que yo voy a hablar con mi maestra y me llevo a O. conmigo. Y yo le voy a contar a mi maestra qué pasó y después vemos que pasa”. (...) Y así fue. Yo como pude, yo estaba... como nerviosa... (...) como en el aire... Destruída, sí, en el sentido que yo decía “Se me vino el mundo abajo cuando se murió papá y ahora otra vez!”. Pero, sabés lo que pasa? A mí las palabras de mi papá y todo lo que él me hablaba, yo me lo recordaba (...). Entonces, había que seguir!

Frente a su **no saber** qué hacer frente a la crítica situación que estaba atravesando con sus hermanos, recurre a las docentes de su escuela, para plantear su problema y su decisión de interrumpir su escolaridad. Las ubica entre esos **otros significativos que influyen** en su vida: **otros que ayudan y que orientan ordenando**, respecto de lo que Chola debe hacer con cierta directividad.

Y seguimos (...) Entonces, fui. Fui a hablar; me llevaron a la Dirección. (...) ((DIJE)) a la Directora y a la maestra: que yo tenía que dejar la escuela porque me había quedado sola con mis hermanos y yo tenía que cuidar al más chico y que terminara el más grande. Y que bueno, yo pensaba que después lo iba a terminar yo. Pero como yo no había tenido nunca ni faltas ni malas notas, o sea que iba bien en la escuela, la Directora se afligió, no quería. Y la maestra,

¹⁵ El carácter de exhortación está marcado por la perífrasis verbal obligativa (“haber que + infinitivo”).

¹⁶ A través del conector adversativo, la reiteración del adverbio de negación “no” y la interrogación retórica. Kovacci señala que la interrogación retórica puede utilizarse para negar implícitamente lo que parecemos preguntar. En este relato se añade el refuerzo gestual: la risa irónica (cómplice hacia mí como interlocutora).

menos. Entonces bueno, hablaron las dos y me preguntaron: - “Y cómo vas a estar sola”. Y yo les dije que no sabía, que me iba a arreglar, que tenía que salir de esa situación y que bueno, después iba a ver qué hacía. Entonces me dijo la Directora: - “Si vos podés venir, vení. Nosotros no te vamos a dejar sin la escuela. Lo vamos a conversar y vamos a ver qué pasa”.

En este episodio, se destaca este **reconocimiento de logros** por parte de otros significativos propios del sistema escolar, que desde la perspectiva de Chola, parecieron legitimar su presencia y la importancia de continuar dentro del sistema educativo sobre la base de su buen desempeño en tanto **satisfactor merecido** (es decir, no lo menciona como un derecho propio, que le correspondería más allá de sus logros) y **satisfactor posible** (al destacar su positiva imagen de sí en relación al aprendizaje). La decisión de alejarse de este satisfactor no fue fácil. En relación al recuerdo de un trayecto “sin problemas” por la escuela, si bien la interrupción es presentada como una elección, Chola marca que se trata de una **decisión obligada** por las circunstancias de su vida, en tanto, en buena parte, se deben a aquellas cuestiones que “otros deciden”:

Y pasé los grados muy bien, yo no repetí ninguno, hasta que cuando yo tuve que dejar...

La interrupción de la realización de sus necesidades educativas, priorizando trabajar y mantener el hogar se instala entonces, también como parte de su imagen de sí en relación a su trayectoria educativa: con una trayectoria trunca. La vivencia de una **trayectoria educativa trunca** se instala como motor de búsqueda de formas de compensación de las carencias a través de diferentes estrategias a lo largo de la vida; en esa dialéctica, logra rendir libre 3er. y 4to. grado en su escuela, con la ayuda de su maestra (ver ítem b.). El reconocimiento de la trayectoria trunca se relaciona en esta narrativa con la posibilidad negada de haberse constituido en una persona distinta, de haber tenido una vida diferente. La categoría **diferentes vidas posibles**, construida a partir del relato, incluye la manifestación por parte de Chola de una serie de condiciones que de haberse dado, le hubieran posibilitado “otra vida”; en el caso de este marco vital: que el padre no muriera, que la madre no los abandonara, hubiera posibilitado que continuara estudiando.

((lágrimas)) “Y que mi vida podría haber sido otra!, de otra forma! Mis estudios, todo lo que a mí me quedó ahí, viste... Y siempre pensando ya en los que tenía atrás mío”

El relato de los reiterados episodios de maltrato y de las llevadas y traídas de los hermanastros que quedaban a **cargo** de Chola (y de su tía), hacen un efecto de contraste con sus afirmaciones acerca de su **estar bien** (referido a la organización familiar y económica) y además de que eran otros (vecinos, familiares) los que le tenían terror a su madre, creando una particular **imagen de sí misma** en tanto **enfrentada a la madre y ser decidida y determinada** y construyendo una **autonomía** para la realización de las necesidades propias y de los miembros de su hogar.

Y bueno, fue así, transcurrió el tiempo... diez, once ((años))... que mi hermano el colegio (...) en la escuela, todos me conocían a mí; por el mayor, a mí; y el menor, a mí. (...) Bueno, así hice todo, que las vacunas, que esto... cuando empezó el más chico, que ya era la edad del otro, viste, que las vacunas, que el bucodental, ir a anotarlo, ir a hablar, ir a esto, ir a comprar, ir a buscar que me dieran el cuaderno, las cosas. (...) Es que no podés, si ella ((mamá)) no estaba... Ella venía para... bueno, pegarme... A mí me fajaba, querés que te diga la verdad, me fajaba.

Pero aunque yo cobraba, a mí no me importaba, yo la quería ver a mi abuela y la veía, punto. Mi mamá después venía, se enteraba, me pegaba; no importa. Yo a la abuela la veía.

Frente a la vivencia de la **libertad y autonomía** en su vida (debido a la percepción de la ausencia de personas mayores que impongan límites), la **selección de satisfactores** estará guiada por el cumplimiento de aquellos **aprendizajes del deber ser**, los mandatos paternos que vehiculizan mandatos sociales, respecto del “comportarse bien”: escoge

“callejear” (trabajar, estar en la calle y no en su casa) pero no “atorrantear”; esto al mismo tiempo le permite marcar en el relato sus diferencias con la imagen de su madre:

Mis tías no se arrimaban a ver si yo tenía de comer. Pero sí, si andaba callejeando. Y dónde iba a estar!? Si tenía que callejear sí o sí como muchas veces se lo decía. “Escuchame, si yo tengo hambre o mis hermanos tienen hambre, tengo que ir a callejear, pero no a atorrantear” – les decía – “no se equivoquen conmigo, el apellido de mi papá lo llevo con honra”. Y a mí me costó mucho a mí... Porque lamentablemente, la gente así, antigua, te hacía pagar las culpas así, de la madre, o sea, en mi caso, de la madre. Y te lo hacían ver, te lo hacían notar, que vos eras de tal palo tal astilla!

La certeza de la desprotección lleva a una activa búsqueda de satisfactores: la inserción temprana de Chola en el **trabajo** (ver en ítem a.) y el impulso de **aprendizajes sociales** que son concebidos como necesidad y obligación (ver ítem b.) en relación con la sobrevivencia. El **trabajar** es otro aspecto que forma parte de su **imagen de sí** como un continuo en la vida de Chola; en este sentido puede entrecruzarse ya desde esa edad, cuando inicia su participación social, el comienzo de la configuración de la trama **trabajadora – humilde – peronista**.

y a mí el tema fue el trabajo... siempre... Eso también eso porque viene de chica: yo tenía que trabajar, había que imponer, que hacer, hay que trabajar.

Chola menciona en su relato una serie de necesidades en las que también se aprecia la dialéctica entre carencia y potencia en relación a la educación como parte de un **proceso de construcción de demanda por EDJA** y que culminará en una **situación de DEMANDA EFECTIVA CULMINADA: prepararse y rendir libre el nivel primario de educación**. A lo largo de este marco vital las carencias materiales en relación con la sobrevivencia se agudizan en relación con el abandono materno y sus retornos signados de violencia que afectan sus necesidades de protección y de afecto. Se aprecia la dialéctica entre **la necesidad de subsistencia, la necesidad de protección y afecto, la necesidad de entendimiento y educación** en tanto **necesidades reconocidas** (necesidades subjetivas, siguiendo a Sirvent, 1986; Sirvent y Brusilowsky, 1983):

- **la necesidad de subsistencia (alimento, vestimenta)**

yo les decía a mi tía (...): “Vos sacabas a tus hijos a comer los sándwiches y yo no comía nada y vos me hacías desear” (...) “Vos te olvidas, yo los necesité, de chica (...)”

El tapado que yo tuve fue el primero el marrón que me lo compré con tanta desesperación con lo primero que pude ahorrar cuando trabajé en la fábrica de zapatos porque tenía frío

- **la necesidad de protección y afecto (cariño, cuidado de sí y de sus hermanos, integridad física)**

No, porque aparte como yo le decía a ella ((madre)): “Vos tenías que buscarte un hombre un poco más grande y haber formado una familia, bien, todo, y no habernos abandonado como nos abandonaste”. Entonces, cada vez que yo le decía algo, me fajaba, me fajaba; y más me fajaba, peor era.

- **la necesidad de entendimiento y educación:** se potencia como carencia en relación a las necesidades de subsistencia y protección. La **carencia de la certificación del nivel educativo primario** dificulta el “estar bien”, la subsistencia propia y de los hermanos; plantea el riesgo de exclusión del acceso a un trabajo con mejor paga.

Yo para entrar en la fábrica de calzado... (...) como ahora que te piden secundario, que te piden computación, te piden... yo tenía que tener el primario aprobado.

Se había ido tejiendo a lo largo de este período una apretada trama entre los satisfactores de la necesidad de subsistencia y protección y la necesidad de entendimiento y educación.

Cuarto ((grado)) yo ya había empezado y... qué fue lo que pasó que yo no podía seguir? Si era por trabajar más, para ganar un peso más...? (...) Eso es lo que ocurría, que yo por trabajar, para estar bien con mis hermanos...

Y andábamos bastante... viste... la vida se te acomodaba y... a los doce años me llaman a mí de una fábrica de calzados y ganaba más que con la costura. (...) yo necesitaba ganar para nosotros estar bien. Bueno, y tenía doce años y me vienen a buscar para entrar a trabajar en la fábrica y yo entré como cadeta, ganaba más que con la costura, en ese momento, lógico.

Yo trabajaba en la costura, pero vos mirá cómo a mí me pasan las cosas. Yo te voy a decir cómo rendí sexto...: Yo para entrar en la fábrica de calzado... me hicieron toda una serie... unos test que te hacían... lo tenía que tener sí o sí... me hicieron rendir dos años juntos!! Me hicieron un test!

S.: - ¿Quién le hizo rendir, el señor de la fábrica...?

CH.: - Claro! Antes, por lo menos... (...) yo tenía que tener el primario aprobado. - “Bueno si vos lo preparás y lo rendís, no tenés ningún problema”.

S.: - ¿Quién le dijo?

Ch.: - Los dueños de la fábrica, si no, no podía quedar. Bueno, ese fue mi tema.

La EDJA de grado medio-alto de formalización (prepararse con maestras particulares para obtener la certificación del nivel primario) se presenta entonces como **satisfactor** de ambas necesidades. En este proceso de construcción de demanda por EDJA interviene la **trama vincular con otros significativos en la toma de decisiones en torno a la realización de las necesidades**. En el fragmento citado se presenta a **otros que mandan**, sus empleadores, quienes la convocan a trabajar pero ponen la condición de que tenga aprobado su nivel primario; condición que ella acepta a fin de no quedar excluida, en este caso, de lo laboral. Esta condición que otros (los “dueños de la fábrica”) le imponían en su rol de trabajadora (cadete) coincidía sin embargo, con el interés de Chola por continuar sus estudios, por lo cual, en tanto **búsqueda de la EDJA como satisfactor** frente a sus carencias educativas, aparece un “**darse la oportunidad**” (es otra de las cosas que a ella “le pasan” en la vida), al tiempo que **obedece a otros** para conseguir el trabajo. Los criterios de selección entre alternativas (rendir o no rendir la primaria) que parecen haberse puesto en juego refieren a la satisfacción de las necesidades del grupo “a cargo”, siguiendo los **mandatos paternos aprendidos**. En este interjuego de **decisiones referidas al acceso a la EDJA**, aceptar prepararse para rendir libre la primaria aparece como **decisión obligada**, ligada a su expectativa de trabajar para estar bien. Se torna otra obligación asumida resultante de su **aprendizaje del deber ser**:

Me hicieron rendir, es como que me dieron un empujón y yo me esmeré porque lo necesitaba el trabajo. Ese fue el tema como que yo tuve que sí o sí tener el trabajo.

A partir de allí, ella sostiene la **continuidad** de esta decisión, a través de su **esfuerzo**: se prepara con maestras “particulares” y logra rendir el examen de terminalidad de su nivel primario en condición de libre, resultando (al igual que la escuela) un **satisfactor adecuado a sus posibilidades y merecido**.

Ch.: - Y lo rendí! Así tuve que rendir.

S.: - Dos años juntos tuvo que rendir...

Ch.: - Claro, tuve que hacerlo para poder yo entrar en la fábrica. Y lo hice. Lo hice. Me hicieron rendir, es como que me dieron un empujón y yo me esmeré porque lo necesitaba el trabajo. Ese fue el tema como que yo tuve que sí o sí tener el trabajo.

Entonces, yo dije que sí. (...) No, pero lo rendí, lo rendí bien, lo saqué barato. O será que vieron el esfuerzo de uno. Porque yo tuve que ir a rendir eso.

Se destaca en este marco vital la configuración de una trama entre necesidades y satisfactores relacionados con la educación y el trabajo que se mantiene a lo largo de toda su vida e interjuega con los procesos de construcción de demandas por EDJA: el trabajo permite realizar sus necesidades de subsistencia y, si bien obstaculiza la realización de la necesidad educativa al interrumpir la “locomoción normal” por el nivel primario, también estimula la orientación hacia otro tipo de satisfactores para dicha necesidad. Por un lado, el mismo desempeño laboral provee de aprendizajes sociales que considera valiosos y por otro lado, impulsa el completamiento de la escolaridad primaria.

El trabajo tiene un núcleo de significado que se refleja a lo largo del relato de toda su vida: asociado al **estar bien**, a poder sostener a su familia (respondiendo al mandato de cuidar a los demás), a la posibilidad de aprender. Al mismo tiempo, al resolver esta trama de necesidades en su vida, Chola comienza a delinear una imagen de sí como **autónoma** para superar todas las dificultades y carencias de este período, así como a reafirmar una **imagen positiva de sí en relación a sus aprendizajes sociales y a sus aprendizajes en EDJA**, que confluyen a su vez en la realización de las necesidades de **autovalorización y de identidad**.

Profundizando acerca de su **imagen de sí en relación a sus aprendizajes** en este marco vital se manifiesta:

➤ En cuanto a **imagen de sí en relación a los aprendizajes sociales**:

• **Capacidad para:**

- **recibir las enseñanzas de otros:** incluye recordar y transmitir las enseñanzas de su padre y también aprender de los demás

Esa señora... era una señora morocha... y planchaba muy bien... Y ella me enseñó a planchar con almidón, las sábanas, me enseñó los guardapolvos, las camisas... Y yo los fines de semana planchaba para afuera, porque esta mujer me había enseñado. Yo planchaba muy bien.

- **construir sus propios aprendizajes (aprendizaje autónomo):** incluye aprender a organizar su vida y aprender a desempeñarse en el trabajo

Siempre me organicé en mi vida, viste, bueno, aprendía a organizarme

• **Reconocimiento de logros:** ligado con la identificación de los aprendizajes realizados

Aprender a vivir, a ganarte la vida, ser honesto. Porque la gente tenía confianza en mí, porque si yo iba y lavaba patios, es porque entraba en las casas y eso para mí era muy importante.

• **Aspectos y procesos:** recordar; discernir (lo bueno de lo malo)

“Yo me crié en la calle; pero de la calle rescaté lo bueno, lo malo, lo fui descartando”.

Estos **aprendizajes sociales** resultaron esenciales para que lograra **seguir con la vida**, a pesar de las difíciles circunstancias. Sus capacidades para los aprendizajes sociales serán reconocidas como **continuas** a lo largo de su vida. La imagen de **autodidacta** que comienza a transmitir Chola en relación con estos aprendizajes es uno de los rasgos que parecen indicar el comienzo de la construcción de rasgos ligados a la **autonomía**: ser **decidida, determinada, capaz**, como rasgos de su **imagen de sí misma**.

➤ En cuanto a la **imagen de sí en relación sus aprendizajes** para con la continuidad de la **escolaridad primaria** y su finalización a través de **espacios de EDJA de menor grado de formalización**:

- **Capacidad:** no tener problemas para seguir estudiando
- **Reconocimiento de logros:** lograr rendir libre
- **Aspectos y procesos:** gusto – interés; estudiar

Yo no tenía dramas para estudiar! Me gustaba, siempre me gustó, no tengo dramas ni tuve dramas. Bueno, después di libre.

lo rendí, lo rendí bien, lo saqué barato. O será que vieron el esfuerzo de uno.

S.: - Y se acuerda cómo eran esos exámenes libres? Se acuerda algo de ese momento? Quién le tomaba...? dónde tenía que ir a darlos? porque no era fácil! Cómo fue...?

CH.: - No eran fácil. Los primeros que dimos, en la escuela misma.

S.: - El de tercero y el de cuarto...

CH.: - Sí. Y los otros me llevaron... porque como los tenía que rendir por el Ministerio de Educación... Yo me acuerdo que sí que me llevaron... no sola yo sino que iba otra gente también que rendía. Me acuerdo que fue... debe haber sido el Ministerio de Educación... No me acuerdo porque ya de los nervios que tenía... Pero lo di!

En este caso, nuevamente es el propio sistema educativo el que afirma los logros, al aprobar y certificar sus exámenes libres para completar la escolaridad primaria.

Para finalizar el análisis de este período, señalaré otra situación de resolución de necesidades que también tendrá sus consecuencias en relación a los **procesos de construcción de demanda por EDJA** posteriores. En un escenario de violencia familiar creciente, Chola activamente busca alternativas de satisfactores frente a la **necesidad de protección y de identidad**. Parece vivenciar al límite el riesgo de una “explosión destructiva” frente a la opresión y al terror reinantes en su vínculo con la madre y opta por salir de esa situación a través de la formación de un hogar propio. Chola remarca en su relato, que no sólo fue una **decisión autónoma** sino que además la sostuvo en tanto **decisión opuesta a otros** (su madre, su tío, su propio novio...).

“Ah! Pero cuando apareció mi mamá, se acabó la tranquilidad. Y yo ya después me decía “Dios mío, yo ya tengo que encontrar a alguien, formar mi hogar para estar tranquila”.”

Bueno, yo ya después conozco al que fue mi marido... UH! Ni te cuento, un desastre, un desastre... No me acuerdo la edad que tenía... trece, catorce... Cuando tenía trece lo tuvo a H. ((hermanastro)) y después nos deja a los dos. A la que criamos bien fue a A. ((hermanastra)), entre todos nosotros. A H. que se lo llevaba, que se lo traía. Fue tanto el ir y venir de mi mamá, que fue, viste, un torbellino, que te pasa la vida como un tren... porque lo de ella nos volvía locos a nosotros. Después viene una parte muy fea también... Yo conozco ya para entrar a los catorce al que fue mi marido. Ahí otra vez... ahí vino... pero me dio con todo una tremenda... (...) Y yo seguí. A mi marido, que era mi novio ((se ríe)) lo corrió, lo quiso matar, no sé qué quería!? (...) Y yo seguí, que no me volvía para atrás: yo quería casarme y tener una familia.

Esta solución para **seguir la vida** se vincula con otro de los **mandatos y obligaciones aprendidas**, como parte de los **aprendizajes sociales** derivados del marco vital anterior: casarse “bien”, siguiendo el comportamiento moralmente correcto en su época, en el cual también se vislumbra su procesamiento de las **características del contexto sociohistórico**.

Yo te cuento cómo nos conocimos. Cuando ya trabajaba bien, yo tenía los trece años ya estaba bastante bien acomodada, con mi trabajo, con muchas cosas, con mis hermanos... y yo iba a visitar a mi abuela (..) y el que fue mi esposo... yo me acuerdo que estaba en la puerta (...) él estaba enyesado. Y ahí nos empezamos a ver: yo iba y después venía. (...) Y empezó a ir hasta la esquina donde yo vivía. Pero los mismos que paraban en la esquina (antiguamente los muchachos paraban en las esquinas (...) era todo muy distinto, muy distinto!) y él era de esta esquina, con ésta barra y los de esta esquina no lo querían. (...) Entre esos muchachos de la esquina esa, estaba mi hermano ((mayor)) T. Y como todos los muchachos que paraban acá tenían hermanas de ahí, entonces era: - “¿con qué hermana?!” ((reímos)) Era, terrible! Bueno, él venía y todo, pero los otros, medio compadritos que no sabían por cuál hermana venía...

2.3. El cuarto marco vital

a. *Ubicación de las características generales del cuarto marco vital en el entorno familiar y sociohistórico*

Chola busca activamente un nuevo comienzo frente a una situación familiar cada vez más crítica. Finalmente, destaca un “no va más” desde su **vivencia subjetiva** de una situación límite, que marca un **momento de inflexión**, el fin de una etapa y el comienzo de la siguiente: a los 16 años (en 1959) inicia su “*vida de casada*”.

Y seguimos de novio. Mi mamá después volvió y te digo más, esa fue una vuelta que me pegó muy, muy, fuerte, muy, muy pero mucho... y se la agarró con mi hermano O. (...) le dio tal paliza, una paliza tan grande! (...) Entonces, ahí yo ya no quería saber más nada. (...)

Bueno, ya pasó y yo seguí igual. (...) Y siguió pasando el tiempo y yo tenía 15 años y yo estaba cosiendo, me acuerdo, en la máquina, en el patio (...) y apareció mi mamá... y esa fue la última paliza que me dio... porque yo va... no, no, no pude resistir más... Y la verdad que esa sí fue inolvidable, también como la otra pero esa fue muy fea, muy fea... muy feo... porque eso me quedó por años porque en ese momento que ella me pegó tanto yo le tuve que dar un empujón en ese momento dado y como que yo le levanté la mano a ella... y no es lindo... (...) y dije “no, no va más... no va más!” y decidí casarme.

“No!” ese día me dijo y que no y que no me iba a casar. - “Bueno, está bien, yo me voy a ir bajo Juez de Menores, pero yo de acá me voy a ir”. Yo fui a la casa de él ((novio)), (...) entonces le digo: “Yo estoy decidida a irme de mi casa, a irme! Vos te querés casar conmigo...? Nos casamos o me mando a mudar y no me ves más ni vos ni mi mamá, ni Juan ni Pedro, ni nadie!”. Entonces yo, lo agarré muy así... (...). Entonces me dice (mirá vos cómo era el tema también antes): - “Pasá y contame”. - “No, estás solo, no?! Salí afuera”. Tampoco ni eso, así que mirá... Y fuimos a hablar afuera y... no podía entender... Y estaba un señor de enfrente que era muy amigo de ellos. Le dice: - “Vení, F., dame un consejo!”. (...) y este hombre le dijo a mi tío que él le pidiera el consentimiento a mi mamá para que las cosas se hicieran más rápido y listo. Bueno, mi mamá... que sí, que no... Ufff! Terrorífico!

Entonces, yo le dije un día... estaba muy cansada! Tanto!: - “Mirá, mamá, no te hagas drama... Bastante tuve que aguantar yo y estoy decidida. Igualmente si vos no me das el consentimiento y no me caso con él, me mando a mudar...”. Y ahí todos pusieron el grito en el cielo (...) Y mi marido: “No, que se van a creer y yo voy a ir preso!”. Y bueno, ahí dio el consentimiento. Yo igual estaba trabajando, seguí trabajando, no dejé de trabajar nunca, hasta el día de hoy no dejé de trabajar.. (...) Y yo me casé. (...) Y, nos casamos!”

En su relato, Chola piensa y repiensa sobre el sentido de ese matrimonio como escapatoria y concluye que no lo fue: por un lado, porque si hubiera sido eso sólo, podría haberse luego separado; por otro lado, tampoco significó una escapatoria de su situación familiar “a cargo” (si bien ella va a señalar que cambió su relación con su madre: “*Pero ya no era como antes, no me pegaba porque yo ya estaba casada, nada que ver*”). Por último, porque su propia vida marital también trajo sus problemas.

Y yo decía que yo quería hacer mi vida, en matrimonio para... Yo no es que lo quise como un escape, ojo... porque si no, me hubiese separado después y hubiese hecho lo que quería. Pero igualmente si yo quería hacía lo que quería, si estaba sola, no había drama. Me portaba bien por el gran amor a mi papá y a Dios que siempre lo tuve presente...

Se inicia a partir de su matrimonio, un nuevo **momento de adaptación**, con los ajustes y aprendizajes necesarios para mantener ciertas continuidades:

- en cuanto a la **trayectoria familiar y de conformación del hogar** decide llevar a su nuevo hogar a sus hermanos y a sus hermanastros ya nacidos (turnándose con su tía materna para estar a cargo); el hogar se compone también con su suegro; más adelante

se hace cargo de otros dos hermanastros, al descubrir (en dos distintas ocasiones) que a pesar de estar viviendo con la madre se hallaban en situación de abandono (primero debe internarlos en un hospital; luego los lleva a su propio hogar); se adapta con dificultades a la vida en pareja; nacen sus dos hijos;

- en cuanto a la **trayectoria laboral**, continúa trabajando;
- en cuanto a la **trayectoria de participación social**, continúa con su militancia político-partidaria y con acciones de ayuda a otros niños: en el hospital (donde estaban internados sus hermanastros) y en la escuela (donde estudiaban sus hijos);
- en cuanto a su **trayectoria educativa**, manifiesta su interés de continuar estudiando en otro proceso de construcción de demanda por EDJA (a desarrollar en el próximo ítem).

Es importante resaltar respecto de los ciclos de vida, que el nacimiento de sus dos hijos no parece indicar nuevos momentos de inflexión, desde la perspectiva de Chola. Ella destaca el gran amor que tiene hacia ambos hijos y los “lindos recuerdos” de su crianza. Sin embargo, el rol materno “a cargo” ya venía siendo ejercido desde antes; subjetivamente la crianza de sus hijos aparece subsumida a la de hermanos y hermanastros.

Veamos fragmentos del relato de Chola correspondientes a este período:

cuando me casé... no era porque estaba embarazada... nada, nada... Yo era porque quería tener mi familia. Bue, había muerto mi suegra, entonces yo le decía a mi marido: - “Queda mi suegro”. “No” - me decía mi marido - “pasa que va a estar mi papá con nosotros”. Y yo me reía; me dice - “Por qué?”. “Porque también mis hermanos van a estar conmigo”.

(...) Bueno, y él hizo la conscripción, lo más bien... pero al principio a él le costaba ir a trabajar... pero para mí había que trabajar...! Yo si no trabajaba ahí se armaba! (...) Entonces, fue uno de los encontronazos primeros: “No!, vos tenés que trabajar!”. Qué pasó, él era el más chico, era el niño mimado, yo no, a mí no me dieron mimos... Y bueno, tuve una flor de pelea! Y empezó a trabajar con un amigo de él, que tenía el oficio de cerrajero. (...)

Bueno, mi hermano H. se viene conmigo y A. ((hermanastra)) estuvo un poco pero se la llevó mi tía de nuevo y así estábamos. Bueno, pasó el tiempo, yo tuve a mi hijo (...)

S.: - Y ud. quedó embarazada cuando él salió de la conscripción?

Ch.: - (...) No, mi hijo nació dos años después, en el 61'... H. ((hermanastro)) estaba con nosotros, rebien. Las cosas marchaban. Cada uno como quién dice, en un lugar determinado.

S.: - qué significó para ud. la crianza, cómo encaró esa crianza y la educación de su hijo?

Ch.: - Bueno, mi hijo, cuando él nació era un muñequito, porque como yo crié a mis hermanos no se me hizo, cómo te puedo decir, pesado. Te digo que los dos los crié como si fueran...! yo lo tomé con mucho cariño, con mucho amor... De mi hijo, como él era el único mío... y estaban mis hermanos también: A. y H....

Y R. ((hermanastro)) ya tenía un año, cuando en el 66', en diciembre nace mi hija y el 20 de diciembre del 66', este hombre (que ya era marido de mi mamá) se manda a mudar! Después de todo lo que pasamos por él! a mi mamá le agarró la locura. (...) Entonces, me saca a H. y se lleva a H., a N. y a R., los tres. Y ella trabajaba, hacía limpieza, él no venía, no venía. No, no te podés imaginar! Lo mío, al lado de mis otros hermanos fue un paraíso, así que mirá cómo habrá sido... La vecina, por arriba les pasaba algo de comer, pero estaban solos encerrados!. Esa mujer me encontró a mí y me dijo: - “Yo te vengo a ver, porque tus hermanos, no sé si comen, no sé si tienen agua, no sé qué tienen”. Así fue, fui y le abrí la puerta (...). Mis dos hermanos terminaron internados! (...) porque cuando los traje tenían de todo, y estaban enfermos y estuvieron cuarenta días internados.(...) Bueno, después, cuando yo saco a mis hermanos del hospital, los tengo yo! Los tengo yo en mi casa.

S.: - más sus dos hijos que usted ya estaba criando...

Ch.: - Sí, mis hijos los crié viste así no más los crié, de raje porque ya estaba canchera, recanchera estaba”.

El momento de adaptación nuevamente está marcado desde el logro de la “organización” y el “acomodamiento”, a pesar de las complicadas circunstancias; se remarca con la

percepción de “estar bien”. Como ya se ha anticipado, el análisis de esta categoría, elaborada como “código in vivo”, revela el énfasis de Chola en el bienestar económico (tener trabajo, ganar bien, lograr bienes materiales) y en la organización familiar, en relación a su lucha por la sobrevivencia y protección de todos. Estas afirmaciones acerca de “estar bien”, contrastan con otros aspectos de su vida que al mismo tiempo podrían resultar problemáticos, tales como, sus problemas de pareja, las complicaciones de tener que “hacerse cargo” de hermanastros, además de suegro, hijos, hermanos...

“Bueno, un día no sé que pasó con la comida de la sala de niños ((donde estaban internados sus hermanastros)). De voluntaria me puse a cocinar (...) Pero me levantaba a las cuatro, cinco de la mañana, me hacía mis cosas, me hacía lo de mi marido. O sea, que yo no tenía problemas. Y mi tía que me ayudaba, que le llevaba la ropa para lavar... Así nos turnábamos.”

Yo estaba bien, porque cuando empezó a trabajar mi marido, nosotros estábamos bien; él trabajaba todo lo que era el Mercado de Hacienda (antes se ganaba bien, se veía la plata, él recibía propinas). Nosotros no estábamos mal económicamente.”

En este marco vital, en cuanto a los **modos para la realización familiar de las necesidades** Chola destaca la continuidad de su lugar a cargo. En cuanto a la **sobrevivencia familiar** remarca una vida “dura”: primero, los esfuerzos por lograr trabajos que permitieran sostener el nuevo hogar; luego de un breve período en que es ella la principal sostén a cargo, emprenden con su marido un intento conjunto como caseros en un criadero de pollos; posteriormente su esposo consigue trabajo en el Mercado de Hacienda y ella aporta como costurera. Chola además ocupa un lugar destacado en los **modos para la realización familiar de las necesidades educativas**, respecto de la educación de los menores (hijos y hermanastros) integrantes del hogar.

Entonces yo empecé!... y bueno, momentos malos tuve, muchísimos y bueno, yo siempre le pedí a Dios. (...) Después cuando ya estuvimos casados fuimos a probar suerte al campo y quedaba sola y manejaba la escopeta...

Porque también mi vida de casada fue muy dura, fue laburar, criar todos. Y mi suegro... Ojo que habla que estar... (...) Yo lo atendí o atendía a todos, y él me compraba zapatos... cuando él cobraba su jubilación (...) tenía esas atenciones porque yo también lo cuidaba a él. Pasó después el tiempo. Entre mi tía y yo nos turnábamos para con mis hermanos, para todos, viste?

Y yo iba a ayudar. Ahí empezamos a ayudar en la escuela, con las aulas y después que las ventanas, que las cortinitas, que todas las salitas de juegos, (...) colaboré muchísimo, muchísimo en la escuela. (...) Y bueno, Daniel, empezó ahí. (...) Yo no me acuerdo, pero... acá Dani no me iba bien. No, Dani acá no me iba bien y yo lo saqué y cuando lo puse allá hizo otra vez el Primero. Sí, porque acá en Tandil no me iba bien. Y ahí arrancó y siguió lo más bien.

Las decisiones referidas al **modo familiar para la resolución de necesidades** estuvieron atravesadas por los **problemas y peleas** con su marido, revelando parte de la **trama vincular** en la cual éste actúa como otro que manda: Chola destaca que su marido “cortará” sus posibilidades de desarrollo en relación con su **trayectoria laboral**, de **participación social** y su **trayectoria educativa** (a desarrollar en el próximo ítem).

Claro, en ese momento, tenía a Dani... uno... dedicada a la casa, tenía mis hermanos y todo, pero era todo ahí con él, todas las cosas con él y los chicos. Él quería que estuviera ahí! Y así fue, hasta... te digo que hasta último momento. Peleándonos pero juntos. ((se ríe)) Lo único que nos separó, la muerte, nada más; la verdad es así. Siempre juntos. Peleábamos! Discutíamos! Pero siempre juntos.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este cuarto marco vital

En este cuarto marco vital se ubican importantes **aprendizajes sociales** que se entran en el devenir de un **proceso de construcción de demanda por EDJA**. El momento de inflexión que inaugura este marco vital se relaciona con la continuidad de los **aprendizajes sociales** construidos durante su niñez a través de los **mandatos paternos aprendidos**: el aprendizaje del deber ser, comportarse (y casarse) bien, el comportamiento correcto del hombre y de la mujer, respetar al marido, cuidar a sus hermanos, confiar en dios.

Ch.:- "(...) vos imaginate que yo ya grandecita... están como quien dice, los picaflores revoloteando, uno sola (...) Y también en esa tenés que saberte comportar y no caer... Esa fue una de las principales conductas mías.

S.:- Y alguien la orientó en ese sentido?

Ch.:- Y... lo que me dejó mi papá!! ... y los tres somos iguales, eh?. Los tres que le juramos a mi papá, lo que él nos pidió (...) y mi abuela y los dichos y las cosas...

Y siempre es eso lo que uno tiene que rescatar, no es cierto? Para poder salir adelante y no agarrar otro camino equivocado. Yo podría haber agarrado otro camino, cualquier camino, yo fui libre, libre! (...) Y no, no. Que conocí, que conozco cosas sí, pero... Bueno, mi tema era también cuando había todas esas cosas tan turbulentas que mi mamá traía cada tanto, yo después dije "No, Dios mío, yo quiero tener mi familia".

Durante el relato de todo este marco vital Chola reiterará su apelación a estos aprendizajes sociales que continúa cumpliendo en su matrimonio; y sumará otros nuevos, vinculados a la difícil adaptación a la vida en pareja: la autorreflexión en este caso, parece dar lugar a estos nuevos **aprendizajes sociales**; aprenderá:

- a modular su carácter
- a no "mandarse sola"

"Yo tuve un carácter muy feo me hice por tener que defenderme tanto (...) Después con el tiempo uno se va dando cuenta: las reacciones, contestar mal y después te vas dando cuenta; decí que yo pude recapacitar: esto estuvo mal, aquello no".

El análisis indica que se trata de **aprendizajes sociales** (inestructurados, devenidos de la propia vida cotidiana en un contexto sociohistórico particular) pero donde, a diferencia de aquellos **devenidos de la experiencia y la práctica** (en el trabajo, en las tareas domésticas) y de la **interacción con otros** (padre, vecinos), estos devienen de la **propia reflexión** (incluyendo sus "darse cuenta")¹⁷. En el caso de Chola, estos aprendizajes están íntimamente imbricados con otra categoría: el **reconocimiento de errores**, referidos fundamentalmente a aspectos de su vida en matrimonio.

Mis hermanos (a mí me dolió en aquel momento de mi vida), no me aguantaban, no me aguantaban. Yo después lloraba y decía - "Cómo puede ser?!". (...) Y yo después me di cuenta, que ese carácter mío, era demasiado como para que me aguantaran.

Bueno, hay cosas que... equivocaciones que se cometen... por el apuro... a lo mejor... por el afán yo de salir de ese lugar... Pero yo lo quise, la verdad que yo lo quise... Pero, como dicen mis hijos: "él te quiso más a vos que vos a él"... Y no le falté jamás el respeto... es el día de hoy que... no le falté el respeto, hasta el final. Pero para mí fue un escape, a lo mejor... Fue muy apurado por todo lo que yo vivía... entendés, y bueno... hubo muchos errores, equivocaciones... esas vos sabés que hay. (...). Yo doy consejos, (...) porque a veces no te das cuenta porque sos joven y después te das cuenta.

Estos **aprendizajes sociales** permiten a su vez comprender (tal como analizaré en el próximo ítem) las decisiones en relación con otro **proceso de construcción de demanda por EDJA**: a los 20 o 21 años, Chola quiso estudiar en una escuela secundaria de

¹⁷ En el Capítulo 6 presentaré la elaboración de la categoría **aprendizajes sociales** y de estas tres subcategorías.

adultos, luego de la cual anhelaba estudiar **abogacía**, pero no concretó este interés. Señalaré aquí que en relación con su **trayectoria educativa**, el no poder efectivizar esta demanda por EDJA se liga nuevamente con el significado de lo que no pudo ser, respecto de su **vivencia de una trayectoria educativa trunca**, que deja la huella de una expectativa o **aspiración frustrada** (y se asocia al sentimiento correspondiente):

Después fue una de las cosas que ya me fui quedando, de no poder seguir. (...) Pero bueno, quedó también trunco".

Por último, a este marco vital corresponde otra situación en que manifiesta **no saber**, en tanto manifestación de sus **necesidades de educación y entendimiento**, que parece haber sido fuente de **aprendizajes sociales**: el parto de su primer hijo; constituye un aprendizaje social por experiencia y por interacción.

Cuando quedé embarazada de D., primeriza, yo iba al hospital Salaberry (ahí nació D.). Así que no podía saber mucho... mas bien no sabía nada de nada... porque yo no tuve consejos de nada! (...) Igualmente, yo no tenía con quién hablar! Era mi tía la que me podía decir algo! Y que fue la única que estuvo conmigo cuando me llevaron a internar. (...) Y me llega el día de tener familia y yo no sabía un pito. (...) Te cuento que habían venido familiares míos (...). Entonces mi abuela, de parte de mi mamá que siempre tuvo... (creo que el carácter lo saqué a ella, yo)... claro, se hicieron las 12 y nada y la otra me decía: - "¡abrí las piernas para que salga!"

Por otro lado, tal como se anticipó más arriba, la crianza de sus hijos no es tematizada como objeto de aprendizaje, por haber aprendido ya previamente, a través de la crianza de sus hermanos y hermanastros: ella "*recanchera estaba*" (ver más arriba).

c. El reconocimiento de las aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este cuarto marco vital.

El **momento de inflexión** que inicia este cuarto marco vital se desencadena en el contexto de la situación familiar que la impulsa a la búsqueda de un lugar y familia propia; analizado en relación con la trama de sus necesidades, se trata de la búsqueda de un satisfactor de la **necesidad de protección y de identidad**, en un escenario en el que la violencia materna pone en riesgo la integridad física y la propia imagen de sí. En este marco vital, en tanto **imagen de sí**, Chola continúa **enfrentándose y diferenciándose de la madre**, cumpliendo el juramento hecho a su padre: sigue el buen comportamiento señalado por sus enseñanzas y por las normas morales de la época.

Mirá vos, se podría haber salido de ese lugar, de otra forma también, no buscar casarme, o no? (...) O yo agarraba el otro camino o... busqué el otro camino mejor. (...) Yo podría haber agarrado otro camino, cualquier camino, yo fui libre, libre! (...) Y no, no. Que conocí, que conozco cosas sí, pero... Bueno, mi tema era también cuando había todas esas cosas tan turbulentas que mi mamá traía cada tanto, yo después dije "No, Dios mío, yo quiero tener mi familia". Y yo era muy joven, muy joven! Y formar mi familia para tener lo mío y decir yo..."

Por otro lado, también se presentará como **distinta al marido**: en cuanto a su **libertad previa y su carácter fuerte** ("*sargentona*", "*mandona*"); esta diferencia provocará "*problemas*" de pareja que darán lugar al **reconocimiento de errores** que proveen pistas de sus **aprendizajes sociales** (ver en el ítem anterior).

Yo por ejemplo, te explico: mi marido era como un objeto para mí, me entendés? Y no es así! Yo después lo fui comprendiendo, a través del tiempo. De eso me arrepiento... me arrepiento porque él no era un objeto, era mi marido... Pero como yo era tan así, tan libre, tan esto, yo salía, yo compraba, yo hacía, yo esto... Claro, él era como que el que trabajaba y no... Y yo tengo culpas a lo mejor de algunos problemas de mi matrimonio.

Además, se reiteran y reafirman los rasgos de sí misma referidos a su lugar a cargo de la realización de las necesidades familiares (**cuidar, pensar en los demás, trabajar**) y se agrega: **ser madre y madrastra de sus hermanos y medios hermanos.**

Y siempre pensando ya en los que tenía atrás mí... Y aún casada es lo mismo, yo ya tuve que luchar con mi marido y hacernos de algo y esto y lo otro.

Éramos siempre..., porque yo siempre fui mamá, la madre y la madrastra de los demás y todo... Siempre, porque yo aún trabajando con mi marido, yo me llevaba a los chicos con el micro del colegio, iba al negocio, volvía... Siempre me acosté a las 12 de la noche y a las 5 y media, seguro, arriba.

En este período corresponde ubicar otra situación en relación al proceso de construcción de la demanda, en tanto **demanda potencial subjetiva con orientación hacia un satisfactor**, que no llega a tornarse efectiva. Chola manifiesta su **interés** por estudiar abogacía, para lo cual, era necesario completar el nivel educativo secundario a fin de subsanar su trayectoria educativa trunca. Es decir, la **necesidad reconocida** que pudiera derivar en la formulación de una demanda efectiva por EDJA se expresa como carencia en tanto se requiere la **compensación** de su **trayectoria trunca**, frente a aquello que no pudo satisfacerse en el pasado y que obstaculiza la realización de su interés.

tener una meta para un estudio... a mí lo que me gustaba era abogada... llegar a abogada... (...) Porque si uno hacía los cursos así, llegaba; aunque tuviera que rendir para hacer bien ((el secundario de adultos)), ponele todo lo de 6to., hasta 6to que yo tuviera bien y seguir, hacía lo más bien.

La categoría “**compensación**” trasciende la referencia a las necesidades específicamente relacionadas con la educación. Se observa una dialéctica entre la compensación de carencias y la realización de las necesidades “propias” y “ajenas”, no sólo actuales sino de su pasado. En varios fragmentos de su relato Chola aparece “**compensando carencias**” percibidas en sí misma o percibidas en los demás, a través de distintas estrategias:

- **dar / ayudar a otros** (por ej., a través de su **militancia partidaria**); la actitud **solidaria** y la **ayuda a los niños** se mantiene como continuo y parte de su **imagen de sí**.
- **ser madre “a pleno” / estar con sus hijos**
- **facilitar los estudios** de los niños (hijos y nietos)
- **Aprender “más allá de la escuela”** (a través de aprendizajes sociales, cursos, escuela de adultos) para compensar lo que no se pudo lograr en la escuela.

Yo se los di, pero a pleno... la infancia de ellos... Yo lo viví a pleno todo! (...) y estar con ellos continuamente, siempre lo viví. (...) Viste cuando, no sé... porque yo no lo tuve, a lo mejor...

Pero si no ((si no puedo estudiar yo)), por ejemplo, mi tema es que mis nietos estudien; ellos sí, que es lo que me va quedando a mí, de lo mío, de mi sangre, es los nietos... Entonces que ellos puedan estudiar y tener las facilidades que nosotros (yo especialmente) no lo tuve.

Por otra parte, el **interés general por estudiar**, como se ha expuesto más arriba, forma parte de la **imagen de sí en relación al aprendizaje** en tanto Chola lo presenta como continuo a lo largo de su vida. Ella plantea que si su vida hubiera “**sido otra**”, podría haber continuado estudiando abogacía. Imagina **diferentes vidas posibles**, donde el estudio la hubiera llevado a “**otra cosa**”, “**otra forma**”, como proyección de otra posible imagen de sí misma, si se hubieran dado las condiciones. Esto habla de la relación de este proceso de construcción de demanda por EDJA no sólo con la necesidad y el interés educativo sino con la **necesidad de identidad**.

cosas que sé que me pasaron en mi vida, porque fue mucho más largo... Hay cosas, viste... Pero... bueno, ya pasaron. Tengo que dar gracias a Dios. (...) Quizá me hubiese gustado... mucho mejor... porque al yo querer estudiar abogacía, ya es otra cosa. El estudio te lleva a otra forma... la formación de la educación, de todo, no? Entonces... pero bueno...

La posibilidad de continuar estudiando también parece estar ligada a la **identificación de un satisfactor adecuado a su capacidad para los aprendizajes** en espacios de mayor grado de formalización, devenido de las experiencias vividas en la escuela y en su primer proceso de construcción de demanda por EDJA, a través del cual rinde libre la terminalidad del nivel primario, en los cuales ha construido una **imagen positiva de sí misma en relación con los aprendizajes** (ver en marcos vitales anteriores). En relación con esto, la escuela secundaria de adultos era un camino necesario y posible.

S.: - *Y ud. cuándo sintió que le empezaba a gustar la abogacía? En qué época fue? De esta edad de chica que estábamos hablando o más grande?*

Ch.: - *Más grande, me gustaba. No muy grande, ojo, tampoco (...)*

S.: - *Es decir, cuando ya estaba con su marido... Y alguna vez intentó durante ese período, cuando estaba casada?*

Ch.: - *Sí porque me casé muy joven.*

S.: - *Ud. quiso volver a estudiar alguna vez...?*

Ch.: - *Sí, yo te digo, quería hacer el secundario, viste esos institutos que hacés el secundario en dos años? (...)*

S.: - *y acá ud. se enteró que había un instituto así...*

Ch.: - *Sí, si en la actualidad voy todavía por la calle (...) todo eso lo miro, lo veo...*

S.: - *Y en ese momento se le había ocurrido (...)?*

Ch.: - *Porque yo ya estaba cuando estaba casada, yo ya estaba en política también y yo me iba para un lado, para otro; lo quería hacer porque podía*

En este proceso de construcción de demanda por EDJA, el modo en que se realiza la **búsqueda de alternativas** se expresa como “mirar” el tipo de satisfactor identificado:

Ch.: - *Y... (...) supongamos que tenía 20, 21 años. Sí, más o menos. (...) Y siempre miraba*

Sin embargo, el análisis de las **razones de alejamiento de la EDJA** permite identificar varios aspectos que confluyen en la **inhibición de decisión** referida al acceso al **satisfactor** para la realización de esta aspiración educativa.

En primer lugar, respecto de quién interjuega en la posibilidad de realización de esta necesidad, Chola menciona al esposo. Expresa la vivencia de estar limitada en la realización de sus **necesidades educativas** por su marido, cuya prohibición afecta al mismo tiempo a su **necesidad de libertad y autonomía**.

Ch.: - *(...) y ahí mi marido tampoco me dejó. No me dejó.*

S.: - *Por qué?*

Ch.: - *Porque era de noche. No me dejó... (...)*

S.: - *Y en ese momento se le había ocurrido (...)?*

Ch.: - *Porque yo ya estaba cuando estaba casada, yo ya estaba en política también y yo me iba para un lado, para otro; lo quería hacer porque podía, pero él decía que no, que era mucha calle. Cosas de antes... Y ahí como que me cortaron. La continuación de mi mamá fue él que me cortaba todo ((se ríe)).*

Comprender el devenir de este proceso de construcción de demanda por EDJA requiere entonces ubicarse en relación a la **trama vincular con otros significativos para la toma de decisiones referidas a la realización de las necesidades** en su entorno familiar. Chola manifiesta que su marido “corta” en tanto “otro que manda / prohíbe” la posibilidad de realización de ciertas necesidades, entre las cuales están las educativas. Chola aceptará esta limitación como producto de un **aprendizaje social inhibitorio**, al que llega por **propia reflexión**. Se trata de uno de sus aprendizajes reflexivos devenidos del **reconocimiento de errores** en su matrimonio: Chola acepta porque “se dio cuenta” (aprendió) que era un error haberse “manejado sola” y que ya “no se tenía que mandar sola”.

No, no me dejó. Y teníamos 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. Como yo, al ser tan libre para las cosas, yo por mucho tiempo me manejé también como que mi marido no existía; ese es un error que... ese error es mío. Porque por ejemplo, a lo que yo no me mandaba nadie, desde chica a mí no me mandaba nadie, si no que yo mandaba. Por mucho tiempo tuvimos esa lucha también de que yo me mandaba sola y no era así!! De mi marido era. Y bueno, ya ahí no me dejó, que no, que la noche, que la calle, que esto, que el otro. Ya estaba igual que siempre me escapaba, que militaba, que reuniones; no, no me dejó. Y... quedé...

Esta aceptación, que supone someterse a la decisión del marido, involucra también una decisión de Chola, en la cual está implicado un **aprendizaje social** de un rol subordinado en la pareja, como parte del procesamiento psicosocial de aspectos de un contexto sociohistórico que configura ciertos comportamientos “correctos” para el hombre y la mujer y que se expresa también a través de la voz de Chola (“cosas de antes” en la cita previa). Es importante señalar que esta decisión contrasta frente a la dinámica de las entrevistas, en las cuales Chola venía destacando su propia autonomía para la toma de decisiones; esto incluso llevó a la repregunta durante esta entrevista:

Y no, no fui a estudiar. Y siempre miraba

S.: - Pero ud. decía que ud. se mandaba sola...

Ch.: - pero no me dejó. No, no me dejó

S.: - y ud. aceptó...?

Ch.: - porque era de noche, no podía ir de día, así que... tuve que aguantármela.

La toma de decisiones relativas al no acceso a la EDJA se ejerce entonces como una **decisión obligada**. Se trata de **otras obligaciones asumidas**, como parte de su **aprendizaje del deber ser** que interviene en la construcción de su autonomía.

El criterio puesto en juego para la decisión fue el “no mandarse sola”, justificado desde su perspectiva por ya “ser de su marido” y “estar con él”. Estas imágenes resultan inhibitorias en relación a la continuidad de su trayectoria educativa. Chola diferencia este período de su vida de casada del período previo en el que, frente a la situación de ausencia de adultos en su hogar de origen, “se mandaba sola”, “era libre”. En este cambio parecen resonar los **mandatos paternos aprendidos** con los que ella se **identifica** y como contracara, su pugna por **diferenciarse** de las conductas de su madre cuando Chola era niña (de quien se sospechaba que engañaba al padre – no obedecía), en la construcción de su **imagen de sí misma**. En este sentido, como señalé al comienzo de este ítem, el propio matrimonio carga un significado por el cual se acerca a la imagen del padre y se diferencia de la imagen de la madre. Los **mandatos paternos** a su vez (como ya presentara más arriba) reflejan ciertos mandatos sociales. En este caso, acerca del rol de la mujer en el matrimonio¹⁸. Esto no quita cierta cuota de resignación: “*tuve que aguantármela*”.

La decisión de no continuar con sus estudios, nuevamente no fue sencilla; la orden o prohibición de su marido no fue automáticamente obedecida: según el relato de Chola, este tema le traía “*serios problemas*” con su pareja¹⁹. Si bien Chola no lo relaciona directamente con este episodio, es significativo que a pesar de los “*problemas*”, “*peleas*”, “*equivocaciones*” que tuvo con su esposo ella destaca que siempre le tuvo **respeto** (ver en ítem b.) como otro de sus **aprendizajes sociales** referidos a valores aprendidos de sus mayores y en particular, del padre.

¹⁸ Quiroga (2003, 2005) señala que en el orden social actual, sobre un régimen fundado en clases y propiedad privada, aún subsiste la “relación de propiedad” entre el hombre y la mujer, que a su vez es internalizada por los hijos.

¹⁹ Debe señalarse, sin embargo, que aquello que se presenta como única decisión posible en relación con su trayectoria educativa no lo es para su trayectoria participativa. En este caso (como en otras ocasiones) frente a la desaprobación de su esposo, opta por otra alternativa: apela al secreto para continuar. Esto hace pensar que para ella existían otras alternativas posibles que no fueron elegidas para el caso de sus estudios. Por otro lado, esto da pistas acerca de que la continuidad de su trayectoria participativa fue priorizada por Chola, frente a la educativa.

Por último, en este proceso de construcción de demanda, entre las razones que inhiben las decisiones de acceso a la EDJA se reiteran además las referencias a la trama trabajadora – cuidar a todos, ya mencionada más arriba como rasgos de su imagen de sí misma referidas a su rol “a cargo de los demás” en la que se entran sus necesidades de subsistencia y de educación en relación con los modos familiares de realización de las necesidades. Como ya he presentado, esta trama hunde sus raíces también en los aprendizajes sociales: los mandatos paternos aprendidos acerca de cuidar a sus hermanos. Como parte del momento de adaptación en este marco vital, esto se comprende en profundidad en relación con la trascendencia que tiene para Chola la búsqueda de satisfactores para lograr estar bien (en aspectos materiales y económicos, con sus hermanos, hermanastros, hijos, suegro a cargo).

Y bueno, ya ahí no me dejó, que no, que la noche, que la calle, que esto, que el otro. Ya estaba igual que siempre me escapaba, que militaba, que reuniones. No, no me dejó. Y... quedé... porque también en ese lapso que estaba D. ((HIJO)) chico estábamos trabajando en un campo en Pilar en un criadero de aves.(...)

S.: - Esas son cosas que piensa ahora, pero en ese momento...?

Ch.: - Claro, en ese momento, tenía a D... uno... dedicada a la casa, tenía mis hermanos y todo, pero era todo ahí con él, todas las cosas con él y los chicos. Él quería que estuviera ahí!

Aparece entonces como otro criterio para la toma de decisiones el tener en cuenta las necesidades de los demás. En el plano de la realización de las necesidades esto implica nuevamente a relegar las necesidades educativas propias, priorizando los intereses y necesidades de su esposo y de las otras personas “a cargo”.

Cuando te dedicás tanto a cuidar y a tener que trabajar, que no lo hacés ((estudiás)) a la edad que otras personas lo empiezan a hacer...18, 19 años comenzás, los que pueden. Pero estoy contenta porque por lo menos no quedé en analfabeta, ni yo ni mis hermanos, porque todos, hasta mis hermanastros hicieron la Primaria.

2.4. El quinto marco vital

a. *Ubicación de las características generales del quinto marco vital en el entorno familiar y sociohistórico*

Siguiendo el relato de Chola, en el año 1971, cuando ella tenía 24 años, confluyen una serie de eventos que marcan otro momento de inflexión: por un lado, comienzan las manifestaciones de enfermedades crónicas de su marido y de su hija, marcando el inicio, desde su vivencia subjetiva de “otra etapa de la vida”; por otro lado, en el mismo año se gana el PRODE.

“Ch.: - (...) casi llegando el 71, él podía estar con parte de enfermo, ahí estuvo internado y fue ahí donde contrajo un virus... que era el lupus. Entonces no sabían los médicos bien qué era ni cómo tratarlo (ahora sí se sabe más). (...) él se enferma a los 32 pero muere a los 42, la enfermedad la tuvo 10 años! Eso fue bueno, otra etapa de la vida ...

Pero, te explico, como él no podía hacer fuerza, yo... (te digo que yo venía teniendo la estrella, después me estrellé de nuevo, pero igual le doy gracias a Dios: la vida, la salud, el trabajo de todos) me gané el PRODE, yo, con otros, en la carnicería habíamos hecho (...) pero en ese momento, la plata valía, se veía y podías hacer cosas. Entonces yo como él no podía hacer fuerza y ya me lo habían dicho los médicos que no podía y que no se sabía cuánto tiempo podía vivir, compré todo lo que era cerrajería, o sea, el primer taller y lo pusimos (...)

Ella ((hija)) tuvo una enfermedad que se le declaró a los cinco años. Se golpeó en la cabeza con la pileta. Los médicos decían a raíz de eso, ella tuvo epilepsia. (...) mi marido se enfermó en el

71'. S. nació en el 66'... del 66' al 71'? Sí, justo, meses más, meses menos... los dos por ahí, en el 71' fue... (...) Ahora te digo, porque si no, me voy a saltar, cuando yo me saco el PRODE.

S.: - En qué año fue?

Ch.: - En el 71' también. Él ya estaba enfermo

Desde la perspectiva de Chola, empujada por las circunstancias y ayudada por Dios, ella decide sobre aquello que siempre sintió que pudo emprender y controlar: el trabajo, como parte del modo de realización de las necesidades de sobrevivencia y de educación a nivel familiar. Frente a la enfermedad de sus familiares, decide destinar el premio en poner un negocio (cerrajería) a fin de garantizar la subsistencia propia, así como la sobrevivencia y la educación de sus hijos, hermanos y hermanastros a cargo.

Qué se me ocurrió, a mí. Dios me dio esa bendición de darme esa oportunidad de ganar algo y yo dije "Algo tengo que poner", porque si él estaba enfermo, yo tenía que pensar en mis hijos...

como él estaba enfermo, más a mi hija la tenía con ese tratamiento, digo, ponemos negocio de cerrajería porque no era un trabajo pesado. Él ya no podía hacer trabajos pesados...

A partir de este momento de inflexión se inicia un nuevo momento de adaptación, de búsqueda de continuidades en cada trayectoria:

- En cuanto a la **trayectoria familiar**, continúa con el cuidado de sus hijos y hermanastros, complicado con los tratamientos médicos a sus familiares: el tratamiento del esposo (a quien los médicos ocultan su verdadera condición); el tratamiento de su hija (Chola se opone a que la operen; busca y encuentra un tratamiento alternativo);
- En cuanto a la **trayectoria laboral**, continúa trabajando, pero ahora en la cerrajería como emprendimiento familiar;
- En cuanto a la **trayectoria de participación social**, continúa con su militancia social y política (aunque disminuye frente a las complicaciones familiares);
- En cuanto a la **trayectoria educativa**, continúa su interés de retomar sus estudios, aspecto a profundizar en el próximo ítem.

Yo teníamos nosotros el pasillo largo y cuando le agarraban los ataques ((a hija)), yo salía... Ese día yo salté al pasillo y me daba la cabeza contra la pared! Porque no daba en la tecla! Y pasa un vecino (...) y me ve por el pasillos y me pregunta: "qué te pasa?! ". Y le explico: "No, vos no sabés! " (...) "No, S. ((HIJA)), no va, no va". Y después vino a la noche con la señora y hablamos con mi marido, los cuatro, para llevarla al doctor Sturman (...)

Pero... yo vivía pendiente de S. y de mi marido. Los dos justo! Los dos.

Ch.: - Sí, yo seguía militando. Estaba complicado. Yo después corté un poco porque había cosas que me llevaba tiempo mi familia... Yo ahí corté y dejé un poco...

(...) en el Ramos Mejía, en Hemoterapia. Había unos médicos! Un Jefe! Una barbaridad! Y una paciencia tuvieron con él ((esposo)) porque era bastante... un enfermo fastidioso... Y me fastidiaba a mí y si yo hablaba con los médicos Y tenía que hablar, está bien que éramos jóvenes pero yo tenía que saber, si yo estaba sabiendo la verdad. Lo que él no sabía, lo sabía yo y me lo tenía que masticar. (...) Fue bastante, bastante complicado todo! Se me complicó bastante... Después cuando vino a casa yo tenía que dormir sentada porque él quería con la luz prendida... No, bastante difícil. Bueno, ponemos el negocio, yo decía, para tener algo, para hacer algo y que él... si no podía seguir trabajando!

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este quinto marco vital

En este período se continúan los aprendizajes sociales reflexivos devenidos del reconocimiento de errores en relación con su vida en pareja, también en cuanto a lugares de poder y dominación a nivel familiar: ella no podía "imponerse" al marido.

Una persona atea vos no le podés querer imponer... Y bueno, pero lo aprendés después, eso lo vas aprendiendo con los años, me entendés? Muy joven no te das cuenta y cuando me di cuenta, ya estaba... la enfermedad de él, encima.²⁰

Se inician además, nuevos **aprendizajes sociales por práctica y experiencia**, en relación con su desempeño laboral en el negocio familiar. Este aspecto se continúa en el próximo marco vital (ver más adelante).

Y se continúa el **proceso de construcción de demanda** en relación con su interés por hacer el secundario para seguir abogacía:

c. El reconocimiento de las aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este quinto marco vital

El interés por continuar estudiando hasta llegar a “*ser abogada*” se mantuvo, como **demanda potencial subjetiva con orientación hacia un satisfactor**, a pesar de la oposición del marido, quien parece continuar en el lugar de **otro que manda / prohíbe** en relación con las decisiones referidas a la realización de las necesidades e intereses de Chola. Al parecer, si bien el marido negó la obtención del satisfactor (ya en el marco vital anterior), esta inhibición no llegó a ahogar el interés.

Y no, no fui a estudiar. Y siempre miraba (...)

Después, claro, también sabés qué pasa que yo trabajaba con él en el negocio, estábamos juntos y trabajábamos juntos o sea cuando ya tuvimos los negocios, no... No porque también cuando a mí me vinieron a buscar para poner una fábrica de calzados, compañeros de trabajo, tampoco me dejó. Porque ya era como que no me mandaba sola; no me tenía que mandar sola! Yo estaba con él...

También reaparecen rasgos relativos a su imagen de sí “a cargo”, involucrados en la inhibición de la realización de sus aspiraciones educativas en este proceso de demanda por EDJA y agudizados ahora frente a la enfermedad del marido; es ella la que tiene que pensar en los demás y garantizar la sobrevivencia de todos.

2.5. El sexto marco vital

a. Ubicación de las características generales del sexto marco vital en el entorno familiar y sociohistórico

Una decisión del marido implicará grandes cambios para la vida de Chola y su familia, un nuevo **momento de inflexión**: mudarse a la costa, lejos de Mataderos, a fines de 1975. Chola se resistió; la decisión no le fue fácil. Marca en su relato que fueron otros los que, finalmente, la convencieron: el médico, el hijo, los familiares cercanos, y el propio marido, reapareciendo en la **trama vincular con otros significativos** que intervienen en la vida y en las decisiones de Chola, estos otros que deciden y otros que orientan ordenando.

“Ch. - Bueno, estábamos lo más bien, aunque teníamos las complicaciones de las enfermedades, cuando se le antoja que teníamos que ir a la costa a trabajar. Y yo lo pensé y dije: “No!, con la nena, no! (...) Lo único que me faltaba!!”. Primero que él no podía dejar de venir al hospital. Y la nena, también su tratamiento. Bueno, que sí, que no, qué se yo... Y

²⁰ El análisis de estos “darse cuenta” (incluidos en la categoría “aprendizajes sociales”) presenta complejidades: por un lado, se destaca en el relato el “no darse cuenta”; sin embargo, al mismo tiempo, de esto se infiere que en algún momento “se dio cuenta”; por esto mismo, se torna difícil su ubicación temporal.

bueno... fueron a Mar del Plata. Yo me quedé con la nena, con mis hermanos... Ellos se fueron con mi hijo. Y no encuentran en Mar del Plata y paran en Villa Gesell. Y yo, ese lugar no lo quise ni cuando me lo nombraron, no lo podía escuchar. (...) "No. Te vas a ir solo" – dije yo. – "No, que sí, que vas a ver"... Ellos se fueron casi fines de octubre, los primeros días de noviembre del 75'. Pero yo había seguido militando, ojo que en ese lapso de todo eso yo había seguido y seguía con muchas conexiones, muchas cosas. Y él me dijo: "No, vení que vámonos que a vos te van a terminar matando". (...)

Y bueno, yo no me iba y no me iba. Yo fui al doctor por mi hija, que cómo hacía; que no me quería ir. Y el doctor me dijo que no, que yo tenía que ir (...) Eso sí: tenía que estar una vez por mes, tenía que tener su medicación, sí o sí: - "En esto va que ella se cure cuando sea señorita". Y yo: "Que sí, que no, que termine la escuela..." Y daba vuelta y vuelta (...) Nos hablábamos por teléfono, nos llamábamos. Y D. ((HIJO)) me dijo un día: "Mamá, qué vas a hacer? (...) Si no venís, yo me voy para allá con vos". Entonces (...) nos fuimos. Y mi tía, mi tío también me decían que me tenía que ir, y mis hermanos.

Dos aspectos aparecen en el relato dando cuenta de la toma de decisiones que desencadenan este **momento de inflexión**: por un lado, la búsqueda de una mejora de la situación económica familiar; por otro lado, la consideración la situación política del país, previo a la dictadura militar de 1976. A través de la voz preocupada de su marido, Chola transmite parte del procesamiento psicosocial de ese **contexto sociohistórico** en cuanto al miedo que inhibía la continuidad de su participación social y política y justificaba la ida:

S.: - Del 75' me estaba contando...

Ch.: - Claro, porque yo fui a Ezeiza cuando vino Perón, yo estaba así, estaba metida entre los montoneros, estaba metida entre todo lo que no tenía que estar, estaba!. Ellos estaban en mi casa. (...) mi marido con todos los chicos, con todos! Y yo estaba en Ezeiza. Sí, yo nunca llevé a los chicos. Y él no quería saber nada! (...) Y él decía que veían por televisión y decía: "Ves? Ahí está tu hermana! La van a matar!". Decía él, no me veía entre tanto despiole de gente! Entonces él me dice: "Vámonos, porque si no, vos vas a terminar – me dice – si no te van a matar!". Y fue después la del 76', que a lo mejor, quizá... no?
(...) Y te digo más, yo trabajé con, trabajé... estaban los guerrilleros de Tucumán, de Taco Ralo, ellos eran pegados de mi casa y todas las cosas que saltan, saltan de mi casa o de otra casa o de la Unidad para llevar y fue cuando después los agarraron. (...) Ellos sí, pero estuvieron presos. (...) Y después, sí, de muchos más, viste, y muchos que... la del 76' fue brava... Pero yo ya estaba allá ((en Villa Gesell)), con ellos.

A los 32 años, se instala en una ciudad de la costa bonaerense: Villa Gesell. El cambio destacado en la trayectoria migratoria, impacta sobre la trayectoria familiar en cuanto a la conformación del hogar. Se abre otro **momento de adaptación** a la nueva situación, con sus cambios y continuidades:

- En cuanto a la **trayectoria familiar y de conformación del hogar**, el hogar estará constituido por Chola y su marido, sus hijos y sólo uno de sus hermanastros;
- continúan el tratamiento médico de su hija y del marido;
- gestionan la continuidad de la escolaridad de sus hijos;
- En cuanto a la **trayectoria migratoria y de vivienda**, logran incluirse en un plan de viviendas y construyen una casa propia
- En cuanto a la **trayectoria laboral**, instalan dos negocios como emprendimientos familiares (cerrajería) en los que también va a trabajar Chola;
- En cuanto a la **trayectoria de participación social**, Chola interrumpe su militancia política, pero continúa con su ayuda a los niños (en la escuela de su hija).

Algunos fragmentos correspondientes al relato de este período:

El que se vino abajo fue H. ((HERMANASTRO)). Es como que pensaron que mi marido no quería verlos más... no sé... pero H. terminó con nosotros, no sé, pero él terminó allá ((en Gesell)) con nosotros; no pudo!

(...) Teníamos nuestra casa, nuestro chalet, a pulmón! Trabajando, en dos negocios, allá, eh? Y a la par todos (...)

Y nosotros habíamos comprado el terreno porque Don Gesell (Don Gesell vivía cuando nosotros fuimos allá) a los matrimonios bien constituidos y todo, te daba para poder comprar los lotes a pagar (era poca plata, no era mucha) para que construyas y te regalaba los primeros ladrillos... todas esas cosas... (...)

S.: - Ud. ayudaba en las cerrajería?

P.: - Sí, yo atendía, hacía los presupuestos... toda esas cosas me encargaba yo. Cuando yo venía a traer a Silvia, venía a buscar mercadería, acá en Capital; yo ya hacía todo.

Y después Silvia ya iba mejorando. Y te dabas cuenta cómo mejoraba por cada cuánto le agarraban los ataques. Eso es lo que yo tenía que controlar...

Y también era, por ejemplo, mi marido venía una vez por mes antes de que empezara la temporada y después venía cada dos o tres meses. Tenía toda la medicación, todo el control, en el Ramos Mejía.

En este marco vital, en cuanto a los **modos de realización familiar de las necesidades de sobrevivencia y de educación**, Chola sigue ocupando (junto con otros) un lugar a cargo de la provisión de los satisfactores. Se observa la mejora en la situación de vivienda y laboral, al lograr vivienda y negocios propios. En la cerrajería trabajaban el esposo, el hermanastro, el hijo y la propia Chola (ver cita arriba).

Frente al agravamiento de la enfermedad del marido y los costos económicos de su tratamiento, se agudiza la preocupación por proporcionar una “base” económica y educativa a sus hijos. Chola va a presentar nuevamente su perspectiva de interjuego entre los **modos familiares de sobrevivencia** y los **modos familiares en relación a lo educativo**, no sólo en relación a sus propias necesidades educativas (tal como se verá más adelante) sino a las de sus hijos.

Estábamos todos en el taller... Y mi marido tenía que se descomponía... (...) entonces D. me dijo un día: “Mirá mamá, estudio o ayuda con el negocio (...). Si estás en el negocio, no se puede estudiar. Una de las dos tengo que hacer. Y papá no está bien”. A él, viste, le agarraban cosas, que de pronto vos decías: “Es verdad o no es verdad?”. Y era la enfermedad! (...) Y D. deja y sigue con el negocio. Y mi hermano. Y ya abrimos dos negocios allá en Gesell.

La atención de los negocios familiares y de la salud de la hija implicaban viajes periódicos a la Ciudad de Buenos Aires, vividos por Chola como “volver”. Su resistencia a irse de Mataderos, sus “escapes”, su sensación de estar “sola” y “perdida” al no conocer a la zona ni a la gente, remite al significado de este marco vital en términos de **desarraigo**, con el impacto correspondiente de las pérdidas así como de amenaza sobre su identidad. La pérdida de su lugar y sus vínculos cercanos no sólo se asocia a otras afectivas y materiales posteriores sino que, desde su punto de vista, en parte las explica.

Yo por ejemplo, cuando me fui a Gesell, que no me gustaba, no me gustó, que me la pasé llorando siempre, que me quería volver y cuando venía por el tema de mi hija, los análisis por el tratamiento, yo como me juntaba mi dinero, aparte, para venir y todo, yo venía y no me quería volver. No me quería volver ((se ríe)).

S.: - ud. se quedaba varios días cada vez que venía?

Ch.: - Sí, bastantes! Y te digo, una vez yo me fui a un hotel con mi hija, en el Centro. (...) Entonces, mi marido no me encontraba, porque no estaba en la casa de mi hermana, no estaba con fulano, no estaba en ningún lado, no estaba en nada; no me encontraban! Porque yo no había dicho, pero uno de mis hermanos sabía (...). Estaba tan bien!! ((nos reímos)) Estábamos con S. ((HIJA)) y me localizaron pero después de veinte días!

El paulatino agravamiento de la enfermedad del marido, fueron para Chola un “calvario” de problemas afectivos y económicos.

“Y mi marido empezó a ponerse... se hinchaba... por ahí se deshinchaba... o sea empezó el virus... y ahí fue el error de él: porque yo le estaba constantemente con su tratamiento y él

como no sabía la verdad, empezó a que no tomaba los remedios (...) Y se hace amigo de un médico allá, en Gesell. Ese médico... ah!! Dios mío! Tenta en Mar del Plata una clínica privada... lo engatusó! Y le contaba todo: y él sabía lo que teníamos, lo que no teníamos... Ese tipo nos dejó en la ruina y yo creo que lo terminó de matar!... Lo desvió y ahí fue donde él dejó de venir al ((hospital)) Ramos Mejía y dos años antes se puso malo, malo, muy malo (...) vos no sabés lo que pasé!! Ese fue otro de mis calvarios”

En los últimos años el deterioro físico fue acompañado de un deterioro en la relación, al revivir Chola un clima de violencia creciente similar a aquel vivido con la madre. La aceptación de un rol subordinado (a las decisiones y necesidades de los demás) en la trama vincular con otros significativos (que se planteara más arriba) no se presenta desde una posición absolutamente pasiva; Chola intentó ejercer su autonomía en diversos aspectos de su vida. Sin embargo, esto era objeto de crecientes discusiones y problemas en la pareja, llegando incluso nuevamente a situaciones de agresión física... El estar bien desde lo económico nuevamente contrasta con estos problemas cotidianos.

S. ((HIJA)) le llegó a tener miedo al padre... (...) Te digo más, es feo, pero es como que yo... lo odiaba... lo odiaba... viste? (...)

Y fue cuando un día me arrodillé en Gesell, en los médanos, pidiéndole a Dios, por favor, que no daba más... Te digo más: porque me llegó a levantar la mano, entendés? Yo no sé si era... a veces parecía... no sé... bronca, rabia, dolor... no sé, no sé.

Y bueno, ahí D. ((HIJO)) tampoco no quería; él conmigo tiene adoración mi hijo, así que ahí hubo problemas. Y eso que estábamos bien... Habíamos edificado...

S.: - Y cuál era el problema? Qué era lo que más discutían?

Ch.: - Todo... todo, todo... sí... todo estaba mal, todo estaba mal... Pero yo no sé si... a mí después me lo dijeron los médicos que pudo haber sido cuando ya le hizo crisis la enfermedad, por no haber estado con su tratamiento...

Para mí, era malo, era malo! Muy agresivo, muy malo. Y cuatro años antes de morir fue un calvario, fue un calvario! Fue pero tan, pero tan grande el calvario que te digo más: un día me arrodillé en los médanos, allá en Gesell (...) y le clamé a Dios porque no soportaba más! Se había hecho muy malo.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este sexto marco vital

En este período vuelven a destacarse los aprendizajes sociales y la continuidad del interés por estudiar abogacía en tanto proceso de construcción de demanda por EDJA.

Por un lado, su participación en el trabajo de la cerrajería familiar nuevamente será una oportunidad para sus aprendizajes sociales: aprende a hacer presupuestos; a realizar operaciones matemáticas, procedimientos de compra-venta, etc. (ver también en ítem c.):

“(...) Aprendí, aprendí a hacer los porcentajes; los presupuestos”

Se continúan también sus aprendizajes reflexivos en relación al reconocimiento de errores en relación a su vida en pareja.

Y otras de las veces que vine ((de Gesell a Buenos Aires)), D. ((hijo)) estaba haciendo la conscripción en Campo de Mayo. Entonces ((se ríe)) también, me vine, para ver a D. y también nos fuimos a un hotel con S. ((hija)). (...) Y estábamos ahí también, no me encontraba ((marido)) por ningún lado. Y bueno, esas son las cosas que uno tiene de mandarse sola.

S.: - de esas que ud. me decía que después las pensó y...

Ch.: - Claro! Después lo vas pensando, no podía ser que mi marido me tuviera que buscar!

Por otro lado, también vuelve a manifestarse el interés por aprender abogacía, aspecto a desarrollar a continuación en tanto proceso de construcción de demanda por EDJA.

c. El reconocimiento de las aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este sexto marco vital

En este sexto marco vital, en cuanto al **reconocimiento de las aspiraciones educativas** parece retomarse el interés por continuar estudiando hasta llegar a “*ser abogada*”. Aún más, en relación con este proceso de construcción de demanda por EDJA, a Chola le parecía una expectativa posible de realizar, ya que **estaban bien** (categoría o código “in vivo” que, como he señalado, refiere a la situación económica familiar y a la organización del hogar). Sin embargo, en la difícil etapa de gradual agravamiento de la enfermedad del esposo, sólo puede acceder a otro tipo de satisfactor: los “libros de leyes”.

a mí lo que me gustaba era abogada... llegar a abogada... (...)

S.: - Y ud. cuando sintió que le empezaba a gustar la abogacía? En qué época fue? De esta edad de chica que estábamos hablando o más grande?

Ch.: - Más grande, me gustaba. No muy grande, ojo, tampoco, que a mí me hubiese gustado... Porque yo me compraba libros de leyes. Tenía, si yo estaba bien, en Villa Gesell estábamos bien, lo que pasa que perdimos todo...

Chola va a presentar nuevamente su perspectiva de interjuego entre el **modo de realización familiar de las necesidades de sobrevivencia** y el **modo familiar en relación a lo educativo**. Las razones para no efectivizar su demanda por EDJA refieren a la prioridad del **trabajo** en el marco de las enfermedades crónicas de su marido y de su hija. La **orientación hacia un espacio de EDJA** (escuela de adultos) como posible satisfactor frente a la **necesidad educativa reconocida de compensar el trayecto trunco** que le permitiera avanzar a un nivel universitario (perfilada ya en el cuarto marco vital), quedará en el **mirar en tanto modo de búsqueda**.

S.: - Tuvo alguna otra cosa que le gustó estudiar o algún otro momento, que ud. recuerde, mientras estuvo casada, que le haya interesado estudiar?

Ch.: - No, ya no. Que siempre miré las academias, miré todo eso (...).

No, después no porque fuimos trabajando más intensamente y bueno, al saber que él no tenía mucha vida por ese tema del virus, yo vivía para poder hacer una base para mis hijos. Quizá si hubiese quedado mejor, hubiese podido hacerlo.

Chola prioriza el **trabajo para estar bien** y encargarse de hacerle una base a sus hijos; la afirmación de que el marido desconocía la gravedad de su enfermedad reafirma en el relato su **imagen de sí “a cargo”**, correspondiente al lugar que se percibe ocupando en relación con los **modos de realización familiar de las necesidades**. La prioridad dada en este período a “**hacer una base**” en relación a la subsistencia y la educación de sus hijos remite no sólo a aquellos **aprendizajes sociales** referidos a cuidar de los demás, sino también a la dialéctica de la **búsqueda de compensación** en otros (sus hijos) de las carencias propias (entre ellas, en relación a su educación)...

Ch.: - (...) Yo todo lo que trabajé era para darle una base a mis hijos, con un afán de hacerle una base a los chicos...! (...)

S.: - (...) en qué sentido? Ud. qué sueños tenía para sus hijos?

Ch.: - Yo, para mis hijos? Y lo que yo no tuve: la casa propia, el estudio, si estudiaba; por ejemplo, D. ((HIJO)) ya siguió con su oficio: su negocio, sus cosas. Y S. ((HIJA)) su estudio... Otra forma de vida a la que uno tuvo que pasar... Y bueno, las cosas fueron así...

Ese era mi afán: yo no trabajaba para mí si no para hacerle a mis hijos y dejarles a ellos... y bueno, uno llega a viejito y tener un pasar.

La **toma de decisiones** en relación al acceso a un espacio de EDJA como satisfactor de sus propias necesidades educativas queda **inhibida**, primando como criterio de decisión el tener en cuenta las necesidades de los demás, lo cual implica **relegar las necesidades**

educativas propias. Se trató entonces de un proceso de demanda potencial subjetiva con orientación hacia un satisfactor que no deviene en una demanda efectiva.

La sensación de **frustración** en relación con la **imagen de sí en relación a la educación con una trayectoria trunca**, se liga a otra referencia a **otra vida posible**: aquella en la que hubiera podido estudiar, si su esposo no hubiera estado tan enfermo (ver cita más arriba). La aspiración de dejarle “una base” a los hijos, mencionada más arriba, también quedará frustrada frente a las múltiples pérdidas (económicas, afectivas, de protección) con que impacta el desencadenamiento de la enfermedad del marido.

Se dio así, todo al revés... después de haber luchado tanto, tanto ((se le llenan los ojos de lágrimas))). Yo siempre dije que parecía que había tirado muchos años de mi vida a la basura. Porque el sueño de todo padre, toda madre, es ver bien a los hijos... Se dio así...

El **trabajo**, sin embargo, nuevamente será una fuente y oportunidad para sus aprendizajes durante todo este marco vital. Se reitera la dialéctica entre carencia y potencia que entrama la satisfacción de las **necesidades de subsistencia y las de educación y entendimiento**, a través de los **aprendizajes sociales** (trama tejida ya en su tercer marco vital):

El trabajo para mí... es pero fundamental; fundamental tenerlo, trabajar, aprender porque yo imagínate que estuve en costura, estuve en calzado, después en negocio con mi marido.

El reconocimiento del logro de estos **aprendizajes sociales** le permite al mismo tiempo expresar en el relato correspondiente a este período la reafirmación de una positiva **imagen de sí en relación con el aprendizaje**, en distintos rasgos:

- **Capacidad para el aprendizaje:** en los distintos ámbitos de trabajo e interacción, pero también para el aprendizaje autónomo.
S.: - y entonces fue aprendiendo sola, todo esto...
Ch.: - Sí, porque como matemática siempre me gustó, yo no tuve ningún problema. Aprendí, aprendí (...)
- **reconocimiento de logros de aprendizaje:** se aprecia que este reconocimiento ya no depende tanto de los **otros significativos**, sino que aparece el reconocimiento **por sí misma** que:
 - **se da cuenta** (en relación a sus **aprendizajes reflexivos**, por ej. de su vida en pareja)
 - **identifica productos / desempeños** devenidos de sus aprendizajes*S.: - Ud. dijo Ch. que era muy buena en los negocios, que hacía los presupuestos, cómo sabía ud., cómo aprendió? (...)*
Ch.: - Sí! Los porcentajes, todo, yo era la que compraba toda la mercadería acá, tenía chequera, junto con él.
Aprendí, aprendí a hacer los porcentajes; los presupuestos también los hacía yo, cuando ellos iban a hacer... (...) Todos los presupuestos los hacía yo. Sí, en eso no tuve problemas.
- **participación / involucramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje:** reaparece la propiedad **participación activa** y se manifiesta la **intencionalidad de aprender como autodidacta** (apoyada en su **fe en dios**):
Yo no las fui a aprender! Aprendí de ver y de pedir y poner atención y decirle a Dios que me dé entendimiento y sabiduría en lo que yo tengo que hacer.
- **Aspectos y procesos vinculados al aprendizaje:** Se reitera el **gusto o interés por el aprendizaje**. Se mencionan otros procesos: **ver, poner atención, pedir a dios**.
Ch.: - Sí! Los porcentajes, todo, (...)
S.: - Y ud. dónde aprendió todo eso?
Ch.: - Ah! No! Aprendí así! Porque cuando yo tengo que hacer algo y no lo sé, supongamos, yo agarro y me pongo así ((apoya los codos sobre el escritorio y se agarra la cabeza)) y digo: “Dios y Jesús, dame entendimiento y sabiduría para lo que yo tengo que hacer” y sí, lo sé hacer!

En los últimos años de este marco vital, en relación con el empeoramiento del estado de salud del marido y las pérdidas económicas y afectivas vuelve a manifestarse con fuerza el reconocimiento de las **necesidades de subsistencia y de protección**, así como **necesidades de educación y de entendimiento** vinculadas a **no saber**. Los **no saberes** son recurrentes en torno de la enfermedad del marido (el diagnóstico, el pronóstico, el tratamiento); en relación con esto también lamenta no haber sabido “conducirlo”.

Porque después de uno pasar tantas cosas cuando es chica (...). Es como que uno quiere que la cuiden... Yo sentí que él no me cuidaba... porque a mí cuando me levantó la mano, pensé que era lo mismo que antes. Y que no me quería... (...) y yo no pensé que era la enfermedad, que no estaba bien, muy agresivo, que era todo de lo mismo! (...)

Entonces yo no lo supe conducir a él, al enfermo, me entendés?

Sí, ese médico que lo engatusó (...) lo llevó a Mar del Plata y me comió viva a mí y lo mató a él. Porque encima le decía que ellos lo iban a salvar pero yo pagaba tanto que a mí me dejaron hecha pomada. (...) me hacían comprar tantos remedios y tantas cosas! Que eran cajas de drogas y drogas! Que te decían después que esto no servía... un dineral! Un dineral, un dineral... (...) Y bueno, así fue (...) mi marido, pasó internado con lo final de la enfermedad seis meses. (...) Y él se da cuenta que ya estaba viste? Fue los últimos días de su vida, que me pide que lo sacara... Después que yo había peleado, renegado! (...) Entonces... no me daban para sacarlo. Entonces yo dije: - “Bueno, ustedes no me dan para sacarlo, ud. fue tan vivo que hizo esto con un paciente! Yo tengo el coche que está mi hijo afuera. Lo llevo en el coche al Ramos Mejía y le digo todo a los médicos”. Otro médico de la clínica me dijo: “No, no, que no llega”; le dije “qué hicieron?!”. Y le dice uno al otro: “Dale! Dale la ficha que lo lleven para el Regional de Mar del Plata (...) Y yo digo (eran las 10 de la noche!): “Qué, cómo, dónde voy”... Pero acá no llegaba... Entonces, le digo a D. ((hijo)): “(...) Lo tenemos que llevar al Hospital Regional de Mar del Plata, pero yo no lo conozco, no sé... Preguntá m'hijo, así cuando lo sacamos vamos para ahí” (...) porque ahí no era como la Capital, que conocía, viste? Nosotros siempre tirábamos para este lado, no para aquellos lados, así que no conocíamos mucho. (...) y yo dije: “Ahora, Dios mío! Dónde voy a ir a parar con él!”. (...) Y ahí fue, los últimos 15 días (...) yo dormía ahí en un sillón, bajaba y ayudaba ahí mismo (...) Yo en Mar del Plata no tenía a nadie! A nadie, ni un vecino que se haya mudado, no, nadie, nadie...

2.6. El séptimo marco vital

a. *Ubicación de las características generales del séptimo marco vital en el entorno familiar y sociohistórico*

El climax creciente manifestado en el relato de Chola, de empeoramiento de la enfermedad, de agudización de las tensiones maritales y violencia y de pérdidas económicas, culminará en otra “*noche fatal*”, en la que fallece su marido (en 1981), señalando otro trágico **momento de inflexión** que, desde su vivencia subjetiva, parece marcar un FIN no sólo de esta etapa, sino de su propia vida:

Y bueno, entonces los médicos me decían (...) de la crisis que iba a hacer la enfermedad... Y sí, fue fatal. Fue fatal y le agarró conmigo sola... porque le agarró una madrugada y me había dicho que lo llevara al baño. Entonces... ahí hizo crisis la enfermedad... terrible! Fue tremendo, tremendo, tremendo! Fue... que no lo podía creer! (...) y los médicos salen... los gritos de él se sentían...! se escuchaban...! pero terriblemente, lo que gritaba! Fue muy fatal, fue muy terrible la enfermedad.

Y bueno, cuando ya no escuchábamos nada... estaban mis hijos conmigo y mi hermano... estábamos los tres agarrados así... pero cuando salió el médico y dijo que había fallecido, es

como que yo hice FIN... como que había luchado... como si hubiese estado en una batalla, toda mi vida una batalla... ese fue el fin, ese fue el fin de tantas, tantas batallas y bueno ahí fue así, viste? (...) Perdí a mi papá... fue tremendo! Se me vino el mundo abajo! Y cuando muere mi marido (...) fue como que yo hice "Fin"... Así hice! "Fin".

En su relato, Chola relaciona explícitamente esta experiencia con aspectos que marcaron **momentos de inflexión** anteriores: la violencia que ella interpreta como un reiteración del sentirse no cuidada por quienes deberían haberlo hecho y la muerte. Su relato vuelve a transmitir la fuerte sensación de **tristeza y soledad**.

En este momento de inflexión aparecen además, elementos nuevos, de cuestionamientos y quiebres en relación a sus principales convicciones y "formas de estar en el mundo": un cuestionamiento interior proveniente de su propia autorreflexión, del **reconocimiento de errores** en su matrimonio, por no haber podido cumplir con el esposo ese rol que siempre asumió, de "conducción" o "cabeza de familia", para evitar el desenlace de la enfermedad:

No solucioné nada... Errores que cometí yo... porque yo también lo tenía que haber sabido conducir... Me entendés? Porque uno tenía que estar bien y yo no estaba bien... A mí me... me sacó de quicio...

La certeza acerca de que había que **seguir adelante** con la vida también pareció fallar:

"A mí me pasó ahí, lo que no me pasó cuando murió mi papá, cuando se fue mi mamá, que quedé sola, que salí adelante. Ahí fue que me ocurrió lo que no me había ocurrido".

Chola hace "fin". Deprimida, llega a intentar ponerle un fin a su vida. Fue un lento período de búsqueda de explicaciones, de preguntas sin respuesta y de pérdidas:

Ch.: "(...) Yo no sé si fue que cuando el murió yo bajé los brazos, porque fue como si se hubiera terminado una guerra?! Y después no me interesaba nada, nada de nada. (...) Yo estaba de otra forma (...): no coordinás nada, nada de nada. Lo único que me preguntaba: y por qué, por qué esto y por qué, por qué. Y no tuve respuesta... la respuesta no la tenés y es como que es al vacío. "Por qué esto y por qué lo de la casa y por qué el médico y por qué, por qué!". No tenés respuesta. (...) Ahí fue cuando me enfermé, tres años enferma estuve, y perdí todo lo que habíamos hecho con él. Eso es lo que me pasó.(...) Y no reaccionaba! No iba ni para atrás ni para adelante, nada, nada. (...) tenía deudas por la clínica y deudas... y pagaba y pagaba.(...) Sí, la clínica me comió! A mí viva y a él lo terminaron de refundir. (...) Y después pensar... el por qué de esto, el por qué de aquello, me agarró una depresión que me duró tres años, y dos, tres veces, con intento de suicidio...

S.: - Ay, Chola!!

Ch.: - En el mar... las veces que me pasó... y siempre me desper... sabés qué me sacaba de eso? El "Má!" de mi hija, "Má!"

Durante estos largos meses, aún en medio de su depresión, retoma su **militancia política y social** a través de su **ayuda a otros**. Nuevamente se expresa en el relato la vivencia biográfica de los acontecimientos del **contexto socio-histórico**: su hijo fue convocado para la Guerra de Malvinas, si bien no llega a combatir en las islas.

Estuve con una señora, aunque yo no estaba bien, ella me llevaba para seguir militando. Bien no estaba yo, bien como estaba yo acá en mi época buena.

S.: - Él ((hijo)) llegó a ir a las Malvinas?

Ch.: - No. La noche que salía el camión, fue cuando terminó todo este tema y el camión lo mandaron de nuevo para acá. (...) Era una cosa de locos. Ayudé. Porque la gente de Gesell empezó a juntar cosas que le llevábamos a los chicos. (...)

Luego de este período, toma una decisión respecto de su **trayectoria migratoria**: finalmente, en 1984 (a los 41 años), regresa a Mataderos. Parece tratarse de un **momento**

de inflexión gradual²¹, desde la muerte del marido hasta su vuelta a Mataderos. Chola se recupera de su depresión. Se inicia entonces un nuevo momento de adaptación. Sus expresiones reiteradas sobre las cosas que “terminan” y “empiezan” para narrar el comienzo de este período, parecen marcas que indican otra “epiphany” o “nuevo comienzo” en Mataderos, en el cual se reinserta en ciertas **tramas vinculares** conocidas de esos otros que ayudan: cuenta con la ayuda de una hermanastra, de sus tíos maternos y de sus viejos conocidos del barrio (además de su fe en dios).

(...) Y cuando vine acá que me atendieron mis médicos y uno, no sé si me sacó de la depresión a los gritos (...) conociéndome de los 20 años, no podía verme como estaba (...) Él me sacó bastante y después empecé... lo único que me dijo, primero y principal, por la enfermedad de él y cómo fue, ya sabe que fue terrible. (...) Y me dijo: “Bueno, basta, basta. Acá se terminó. Si vos no la terminás con eso, chau, para toda la vida vas a estar así” (...) Después empecé a salir de ese tema y... (...) Después ya nos vinimos (...) y... de haber estado tan bien en Gesell, a dormir en el piso. En la ruina...”

“Ch.: - cuando volvimos aquí (...) mi hermana recién se separaba. Y (...) mis tíos le habían dejado una casita (...) Y mi hermana me dijo, cuando hablé con ella por teléfono: “Vení acá y vení a empezar a ver qué podés hacer”. (...) Bueno, después que vengo aquí, que me ve mi médico, que me reprende, que empezamos todo el tema... (...) Me dio un mes para que me pusiera como era debido y no pensar más, en lo que había pasado (...)”

Y empiezo a empezar a ver a toda la gente conocida mía, del barrio. Y empecé a trabajar, en limpieza. Después empecé a cuidar una vez a un enfermo y así cuidé (...) a un viejito (...) y mientras caminaba para la casa decía “Ay, Dios mío, ayudame! Si supieras...!”. Y después muere y como no tenía esposa ni hijos, me deja los muebles! todo! (...) Comencé a trabajar también en cuidar enfermos de noche en un hospital”.

Predominan entonces las conductas de adaptación para **seguir adelante** (y no volver atrás):

- en cuanto a su **trayectoria familiar y de conformación del hogar**: va a vivir con sus dos hijos y un hermanastro;
- en cuanto a su **trayectoria laboral**: comienza a trabajar como empleada doméstica, luego a cuidar enfermos de manera domiciliaria y posteriormente en un hospital.
- En cuanto a su **trayectoria educativa**, se registran nuevos procesos de construcción de demandas por EDJA así como aprendizajes sociales (ver ítems b. y c.).
- En cuanto a su **trayectoria de participación social**: no la retoma, a pesar del interés.

La vuelta a Mataderos, ya deseada frente al desarraigo del marco vital anterior, facilita este seguir adelante, al contar con apoyo de sus conocidos. Al indagar sobre el significado que tiene este barrio para ella, se reencuentra la manifestación de su **arraigo** en la zona así como los ecos de las imágenes recogidas en el diagnóstico sociocultural de Mataderos²²:

Ch.: - Mirá... Mataderos es el centro de mi vida. Yo por ejemplo, cuando me fui a Gesell, que no me gustaba, (...) que me quería volver

S.: - Y por qué Chola. ud. dice que es el centro de su vida el barrio? (...)

Ch.: - Y... debe ser porque es el lugar de nacimiento... no sé... o porque quedé arraigada en todo lo que era... el frigorífico... las cosas (...) y me acuerdo del frigorífico... A lo mejor es porque acá estaba lo de mi papá y a mí, lo de mi papá me quedó para siempre... muy marcado, muy marcado ((lagrimea; se suena la nariz)).

Y Mataderos te tira. Tira mucho Mataderos... Pero yo creo que es a todos...

S.: - por qué ud. piensa que tira mucho Mataderos?

Ch.: - Y... Mataderos es un lugar que quedó en el tiempo un poco... Vos no ves edificios, son casas bajas; te quedan los corrales, te quedaron las carnicerías. Porque Mataderos es sabido

²¹ Ver en Capítulo 3, acerca de los “turning” graduales (Mandelbaum, citado en Watson y Watson Franke, 1985) y los “epiphany cumulative” (Denzin, 1989).

²² Ver en Cap. 1 (Sirvent, 1999; Llosa, Lomagno y Sirvent, 2005) y en ítem 1. de este capítulo.

que es... carne y carnicerías... Es un lugar típico de barrio. (...) Mataderos está igual! Las calles están iguales! (...) muy poco lo que cambió. Es barrio; es barrio.

S.: - ud. se refiere sobre todo al aspecto físico, las casas... Y la gente?

Ch.: - (...) No hay mucha diferencia... No. Allá en el barrio... quedan... con eso de antes... o la enseñanza de antes de los grandes que nos enseñaban a respetar”.

En sus imágenes se observa nuevamente cómo confluye la identidad individual con la colectiva: su fuerte pertenencia a este Mataderos, bien barrio, el barrio de la carne; su sentido ligado al recuerdo (cargado de emoción) de su padre, trabajador del frigorífico. Y el valor de las enseñanzas y mandatos de los mayores: el respeto, aspecto importante para comprender la historia de vida de Chola, desde su propia perspectiva.

En este marco vital Chola siente que su hija (como en otros momentos señalará que lo hicieron su madre y su marido) “corta” sus posibilidades de emprender otros caminos: se opone a que retome su militancia, a que forme una nueva pareja, a que comience un trabajo mejor, a que estudie, en tanto **otro que manda como parte de la trama vincular con otros significativos en la toma de decisiones sobre la realización de las necesidades.**

cuando yo me volví acá a Buenos Aires, ella ((compañera de militancia)) me dio una carta de recomendación. Pero en el Comando que está en la calle Florida, pero fue toda la época de Herminio Iglesias, todo eso... Y mi hija no quería, mi hija no quería saber nada por miedo a que me pasara algo. Porque como mi marido siempre decía que me iban a matar, que me iban a matar, le quedó. No me dejó.

Pero, mi hija, siguió los pasos de mi marido, de cortarme. Son personas muy obsesivas²³. Cuando una persona está... la persona obsesiva es la que quiere todo... ((hace además de agarrarse el pecho con los puños))... te va... como te puedo decir... que no deja que el otro...

En este marco vital Chola destacará nuevamente su dedicación al trabajo y el estar a cargo de la provisión de satisfactores, en tanto **modo familiar de resolución de necesidades**, ahora junto con sus hijos y hermanastro, frente a agudas carencias derivadas de las pérdidas de los últimos años correspondientes al marco vital anterior.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este séptimo marco vital

El **momento de inflexión** gradual a posteriori del fallecimiento del esposo dio lugar a profundos cuestionamientos. Aparecen como **reconocimiento de errores** vistos en retrospectiva en relación a su anterior vida de pareja, que parecen haber dado lugar a varios **aprendizajes sociales reflexivos**²⁴, por ejemplo en torno a:

- tratar a su marido como objeto
- no actuar bien en la crisis de su enfermedad (no comprenderlo)

Pero yo al principio estaba muy dolida por muchas cosas, porque no sé si fue la enfermedad, no sé... quizá ese virus lo había hecho tan malo... (...) Por eso fue que yo pensé tanto, tanto que a mí me hizo mal; que yo a lo mejor tendría que haber sido de otra forma, haber sido más comprensible con él... cosas que te llevan, pero bueno... eran tantas cosas que había pasado yo en mi vida! Que yo ya no quería... o no le tuve paciencia, la paciencia suficiente como para darme cuenta que era la enfermedad!

Te digo más, es feo, pero es como que yo... lo odiaba... lo odiaba... viste? Después, yo, con los años te das cuenta, que era la enfermedad. En ese momento, uno no se da cuenta... Yo no me di cuenta... Yo no me di cuenta...

²³ Chola dice “obsesiva”, pero la definición que hace de ello parece referir al término “posesiva”.

²⁴ Si bien son de difícil ubicación temporal; parecen aprendizajes reflexivos posteriores al fallecimiento de su esposo...

Chola parece buscar una especie de **reparación de los errores** a través de la **transmisión de los aprendizajes logrados**:

En eso sí, me parece que yo... este... que se lo aconsejo a mi hija, todo, los errores que yo siento haber cometido, yo a ella le digo siempre cuál es el que yo hice, y cuál tiene que hacer ella. (...) Yo por ejemplo, te explico: mi marido era como un objeto para mí, me entendés? Y no es así! Yo después lo fui comprendiendo, a través del tiempo.

En esta etapa se reitera su **trabajo**, cuidando enfermos en un hospital, como estímulo de **aprendizajes sociales**, que a su vez estimulan nuevos **procesos de construcción de demandas por EDJA** (a desarrollar en próximo ítem)

“Después terminé cuidando a la mamá de ellos ahí en el Hospital Israelita. Y ahí aprendí muchas cosas en el hospital...

c. El reconocimiento de las aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este séptimo marco vital

El lento y angustioso **momento de inflexión** desencadenado por el fallecimiento del marido fue vivido como un periodo de dolor, de cuestionamientos y de pérdidas que impacta de manera profunda en la trama de sus necesidades. Aparecen afectadas su **necesidad de subsistencia, de protección y afecto, de salud** (al deprimirse hasta el punto de intentar suicidarse), **de entendimiento y educación** (como cuando era niña, en relación a la enfermedad y la muerte).

yo después ((de la muerte del marido)), estuve en tratamiento porque estuve muy jodida y pensando y pensando y pensando en la enfermedad y pensando y pensando el por qué.

Busca un nuevo comienzo en Mataderos. Se impone **seguir con la vida**, retomando lo mandatos paternos acerca del camino correcto y diferenciándose de su madre:

Le dije ((a hija)) que tenía que seguir estudiando, que lo del padre no era lo último y que eso era la vida y había que... pero había que seguir.

Agarrar la calle y...! no sé... no sé qué hubiera pasado... que es lo que más cuidé... Y lo mismo me pasó cuando quedé viuda. Lo mismo. Me quedé con mis hijos... y seguí...

Las pérdidas económicas desencadenadas por la enfermedad del marido y su depresión repercuten profundamente en las carencias referidas a las **necesidades de subsistencia y protección** y potencian en Chola la búsqueda de **trabajo**.

y... de haber estado tan bien en Gesell, a dormir en el piso. En la ruina...(..) Mis tíos (...) habían dejado la casa de acá en Pieres, y yo vine ahí. Trabajaba limpiando casas y cuidando enfermos... Y no tenía nada, tenía que comprar todo, la heladera, los muebles!

Frente a estas carencias agudizadas en este marco vital, Chola presenta nuevamente la trama entre la realización de las **necesidades de sobrevivencia** y las **necesidades de entendimiento y educación**, en la interrelación de los **modos familiares de realización de las necesidades**. En relación con los **procesos de construcción de demandas por EDJA**, esta trama, por un lado, sigue obturando la realización de su aspiración por retomar sus estudios a través de la escuela de adultos.

Después no ((no pude estudiar)), ya me tuve que, al venir acá ((a Mataderos)), me tuve que dedicar a trabajar, trabajar, trabajar, trabajar!

Sin embargo, al mismo tiempo, su **trabajo “cuidando enfermos”** en un hospital vuelve a ser apreciado como fuente de **aprendizajes sociales** y facilita un nuevo **proceso de construcción de demandas por EDJA**. Se trata de su participación en **espacios**

educativos de bajo grado de formalización: charlas o cursos con médicos que enseñaban en el hospital. En esta experiencia en la cual, entre otras cuestiones, aprende a “*manejar enfermos*”, resuenan sus propios cuestionamientos, **carencias y errores** acerca de cómo se manejó con su marido, a quien “no supo conducir” cuando estuvo enfermo.

al tener la amistad con estos visitantes médicos, tenía acceso a los médicos y yo empecé... me empezaron a enseñar o enseñaban ahí, no a mí sola si no a varias gentes, cómo por ejemplo había que manejarse con los enfermos de artereosclerosis, que el enfermo no puede mandar al sano, el sano tiene que saber mandar y hacerse respetar para que el enfermo no lo llegue a manejar como maneja a la familia... y es así... Y ahí aprendí, estuve...

En cuanto a la **búsqueda de espacios de EDJA como satisfactores**, en el relato de este **proceso de construcción de demanda** no parece haberse desarrollado una **búsqueda activa** frente a un interés o necesidad previa, sino más bien su reconocimiento parece haberse producido durante el propio proceso de efectivización de la demanda. Aparece como otro “**darse la oportunidad**” de aprender, que permite un **encuentro del satisfactor** que ha “venido” adonde Chola estaba trabajando. No se presenta claramente en tanto proceso de toma de decisiones²⁵. Sí se evidencia que este **encuentro con el satisfactor** ha facilitado el **acceso y la continuidad** necesarios para el **logro de aprendizajes** reconocidos por Chola.

Este análisis conduce a considerar que se trató de un **proceso de demanda efectiva culminada** en espacios de EDJA de bajo grado de formalización.

El **reconocimiento y la satisfacción frente a los aprendizajes logrados** en estas experiencias permite además reafirmar en el relato, la **continuidad de su capacidad para los aprendizajes** como parte de su **imagen de sí como aprendiz** (ampliaré esto en el próximo marco vital).

A su vez, este proceso impulsa y se encadena con otro **proceso de construcción de demanda por EDJA** posterior: los aprendizajes logrados funcionarán a su vez como **aprendizajes facilitadores** en relación con la continuidad de sus aspiraciones educativas. Chola retoma su **interés por continuar aprendiendo** – estudiando, como **motivo de acercamiento a la EDJA**. En este caso, se expresa como **interés subjetivo** y a su vez, este curso como **necesidad** en tanto medio para continuar estudiando algo más. En ambos **procesos de construcción de demandas por EDJA**, reaparece la trama entre la realización de la **necesidad de subsistencia y la necesidad educativa**: el trabajo como satisfactor de la necesidad de subsistencia y de la necesidad de entendimiento, a través de los aprendizajes sociales y de instancias de EDJA de bajo grado de formalización, que son a su vez un estímulo para la inserción en espacios de mayor grado de formalización.

Se registra una **orientación hacia un espacio de EDJA como satisfactor**. Se trata de un espacio de **alto grado de formalización**: una escuela de adultos con orientación en enfermería. Según el relato otros orientan la **búsqueda de espacios de EDJA** en relación con esta aspiración educativa. El **modo de búsqueda** parece ser el **escuchar a otros**.

Y de ahí aprendí tantas cosas! Que lo que yo me iba a enganchar era en hacer el curso de enfermería para poder seguir... como es?... algo más... (...)

S.: - empezó el curso o le dijeron que podía hacerlo?

Ch.: - No, me dijeron.

S.: - también en ese momento había cursos para hacer el secundario con enfermería...

Ch.: - con enfermería! Claro! Y más que tenía muchas ganas, mucho todo.

Sin embargo, Chola decide no continuar con este intento de lograr sus aspiraciones en torno a lo educativo, **decide no acceder a un satisfactor**, en el interjuego con la **trama**

²⁵ Tampoco se indagó al respecto durante esta entrevista, cuando aún no era clara la relevancia de este aspecto.

vincular con otros significativos en la toma de decisiones acerca de la realización de las necesidades. Toma entonces otra decisión obligada.

Pero también lo dejé por mi hija...

Señala que es su hija, en el lugar de esos otros que mandan / prohíben quien obtura este intento por retomar sus estudios; “corta” sus posibilidades de emprender otros caminos que hacen a la resolución de varias necesidades (ver en ítem a.), entre ellas, las educativas. Su lugar en la trama vincular en tanto otro que manda aparece justificado en uno de los rasgos de la imagen de su hija: como persona posesiva, rasgo en el que Chola la percibe parecida al esposo.

S.: - Ch., me contaba de Silvia, que la cortó cuando ud. quería estudiar...

Ch.: - Claro, ella, a mi marido sale. Las personas obsesivas quieren tener todo al lado de ellos, no quieren... (...) Porque la persona... si no, Silvia se acostumbra y me quiere tener en un puño. Y no es así. Yo por Silvia no me casé tampoco, no me volví a casar. Dejé y listo, se acabó, ya está y bueno... Después Silvia se casó y yo me quedé sola. Es así, viste? Pero bueno, hay que pensar en los hijos y los nietos...

Parece vigente el aprendizaje del deber ser, de los mandatos y obligaciones aprendidas mucho tiempo atrás. Chola no efectiviza la demanda por EDJA: su hija “corta” este intento y Chola parece resignarse o fundamentar haber aceptado, en esos rasgos de sí misma relativos a su lugar e imagen de sí “a cargo”: pensar en los demás (hijos y nietos) y la prioridad del trabajo para que todos estén bien (en este marco vital, tal como se señaló más arriba, no solo vive con su hija sino también con su hijo mayor - al separarse éste de su esposa - y con su hermanastro menor).

Se trató entonces de un **proceso de construcción de demanda subjetiva con orientación al satisfactor** que no llegó a efectivizarse.

S.: - Y entonces no hizo el curso...

Ch.: - No, no hice... Y S. ((HIJA)) se casó. Se casó S. y yo me quedé sin nada. Sin hacer lo demás, porque cuando me viene... te cuento que después del Hospital Israelita, pero me vienen a buscar del Hospital Alemán a mí, para cuidar enfermos, y ahí hubiese tenido la oportunidad de hacer algo más... Y S.: “No, que me dejás sola! Que siempre trabajando!”. Porque yo trabajaba! Terriblemente, eh! Terriblemente cuando llegué...

Chola relega sus necesidades educativas frente a los intereses y necesidades de esos otros “a cargo”... por las cuales queda nuevamente su trayectoria trunca ligada a la sensación de frustración, como parte de “lo demás” que quedó sin hacer (volver a casarse, a militar políticamente, trabajar en otro hospital), como esos diferentes caminos posibles no recorridos hacia otras vidas posibles.

2.7. El octavo marco vital

a. Ubicación de las características generales del octavo marco vital en el entorno familiar y sociohistórico

Hacia fines de la década de los ochenta, cuando Chola tenía alrededor de 45 años, confluyen varios cambios de importancia en relación con su trayectoria familiar, laboral y migratoria y de vivienda. Sus hijos y hermanastro que hasta entonces vivían con ella, forman pareja y ella “ya quedaba sola”; comienza a trabajar en un club, primero a tiempo

parcial y luego como casera y en otras ocupaciones, pasando a ser éste su lugar de residencia. Chola parece marcar en su relato el cierre y el comienzo de nuevos trayectos²⁶.

Se casaron ellos. Después D. ((hijo)) (...) estaba en pareja con una chica. Y es cuando yo conozco o me reencuentro con un señor que es el que me hace entrar en el club. Entonces S. ((hija)) se casó y yo ya quedaba sola.

S.: - *En qué año fue?*

Ch.: - *En el 88'. Y ((silencio))*

S.: - *Y ahí, para esa época, conoce a esta persona...*

Ch.: - *Sí, que nos reencontramos porque nos conocíamos, de Mataderos uno se conoce.*

Y después trabajé; estuve un tiempo más en Garzón; estaba mi hermano. Y entramos a trabajar en una Residencia, para ((el club)), ahí en Oliden. (...)

S.: - *Y qué hacía ahí ((en la residencia del club))?*

Ch.: - *Yo empecé así: yo en el día trabajaba de limpiar en las casas que yo tenía. Y con ((el club)) comencé de noche, a la hora que ellos hacían las reuniones y yo les hacía el café, les hacía algo para picar (...). Pero yo ya después ya empecé a dejar de ir a limpiar, así de a poquito, para que la gente se tomara otra persona y comienzo a trabajar cuidando al dueño de la residencia, con Chicago y después con el hermano empezamos a acomodar el salón (porque tenía un salón hermoso!) y lo empezamos a alquilar y yo empecé a trabajar con las fiestas. Alquilábamos y... ganaba muy bien, ganaba rebien.*

Bueno, a todo esto, ya mi hermano R. ((HERMANASTRO)) estaba de novio y después se casa en el 89', terminando el 89', mi hermano. (...)

Y el presidente ((del club)) dijo un día que necesitaban a una persona de casera. Y yo dije: "Bueno, quiero ser yo". - "Bueno, ni una palabra más; en la reunión del jueves lo hablamos y vamos a votar para ver". Y ahí decidieron que me quedaba yo.

Este último marco vital hasta el momento de realización de las entrevistas parece de una relativa calma en comparación con los momentos de inflexión anteriores, signados de hechos dramáticos. En este marco vital, en cuanto a su **trayectoria familiar y de conformación del hogar**, Chola manifiesta "quedar sola", "a cargo" sólo de la realización de sus propias necesidades. Para ello, el **trabajo** vuelve a ser relevante: a partir de su ingreso en el club, Chola se desempeñará laboralmente en varias áreas del mismo, hasta que la colocan como encargada de la biblioteca, donde se desempeña en el momento de realización de las entrevistas.

En cuanto a su **trayectoria de participación social**, Chola continúa con su militancia social, ayudando a otros a través de actividades ad-honorem en diversas comisiones del club y también juntando ropa para entregar a niños que concurren a un comedor de la zona. Sin embargo, decide no continuar con su militancia político-partidaria, expresando a nivel individual su visión crítica y el impacto de un contexto de pobreza de participación y de protección particularmente agudo durante la década de los noventa (Sirvent, 2005) como parte de su procesamiento y **vivencias del contexto sociohistórico**.

Bueno, el tema de la política que puedo tener ... es mucha bronca con todo lo que pasa en general en el país. Yo me peleé con los del justicialismo! (...). Yo estoy afiliada de muy jovencita (...) Yo empecé con eso del voto bronca y no iba a votar y no se los voy a dar el voto más! Pero por todo lo que está ocurriendo en el país!

Ya... tanto el radicalismo como el peronismo... ya no existen... (...) Nada que ver! Y ya no los quiero, no los quiero a ninguno!

S.: - *ud. volvió a militar después del 84'?*

Ch.: - *No, no. Ya no... Y menos estando acá, en el club, ya no. Nada que ver.*

²⁶ A diferencia de los momentos de inflexión anteriores, en éste no he encontrado una manifestación de una marcada vivencia subjetiva de un momento de cambio; si la expresión de cambios en diferentes aspectos de su vida y de nuevos caminos que se inician, en el sentido de las "epiphany" de Denzin (Denzin, 1989).

(...) *es todo un acomodo! Es toda una corrupción tan grande! Que para la Argentina cambie, tiene que haber un giro de 180°! Pero total! Y venir alguien de la mano... Dios lo ponga. Yo lo que le estoy pidiendo a Dios. (...) Porque es tremendo, tremendo... y dejar morir a los niños, a los ancianos... de hambre, de no poder comprarse un remedio! Yo eso no lo tolero.*

Quizá yo ahora, te digo, si no estuviera acá adentro, a veces yo busco, hablo con gente: "A ver, cuándo salimos?" "Qué hacemos?". Y no sé si no soy peor que los montoneros o los guerrilleros...! No sé, no sé... porque estoy muy enojada, muy enojada! Muy enojada, porque esto no se hace. Pero es lo que buscaban: un país analfabeto (...)

Chola parece vivir una situación de encierro en el club, supeditada a otros que deciden. Si bien en la trama vincular con otros significativos ya no menciona la influencia de los familiares que intervinieron en la toma de decisiones en los períodos anteriores (su madre, su marido, su hija), en este marco vital queda supeditada a las decisiones de los Presidentes y la Comisión Directiva del club que dirimen no sólo sobre su destino laboral sino sobre su vivienda, al quedar como casera.

Y después que decidieron que el plantel iba ir a comer ahí y yo, la cocinera del plantel.

S.: - *Y de qué se encargaba en ese momento, cuando deja de ser cocinera?*

Ch.: - *Acá estuve en muchos lugares antes de estar en la Biblioteca. Y como todos los lugares que me pusieron los hago! No tengo drama! ((se ríe)) O quizá te van corriendo porque después... Pero no tuve dramas en hacer papeles, hacer cosas, estuve adelante, estuve... ((se ríe)) Y después, este, quizá el tema fue correrme para que me vaya ((silencio)) como en todos los lugares, siempre pasa, no?... Y acá me pasó muchas veces, ojo! (...)*

Y después cuando abrieron los muchachos de ((Sub-Comisión de)) Cultura, la biblioteca, decidieron que yo tenía que estar acá. (...) todos ellos, es como que me pusieron aquí para que no me molesten, si me querían correr. (...)

De ésta ((Presidencia)), tres veces ya me quiso echar. (...)

S.: - *Y ud. por qué piensa, Ch., que quieren...*

Ch.: - *Y porque hay muchas cosas, pero quizá no de los mismos presidentes, sino de los de abajo que van con chimentos y le chimentan y cosas que inventan hasta que de pronto después se tienen que callar la boca porque inventar, inventan. O sea, vivir en el club, a quién no le gustaría poner a alguien de su familia o a algún conocido o a algún... Eso, es sabido! Pero no pasa en el club solamente, pasa en todas partes (...) Y bueno, a mí me pasó, siempre, vuelta a vuelta me... Pero de esta presidencia fueron tres veces, tres veces. Tres veces fueron cosas que no eran verdades, y no se las voy a aceptar!*

Chola manifiesta su capacidad y autonomía para desempeñarse en los distintos puestos del club donde deciden ubicarla, "superando" lo que se supone que debe hacer para garantizar su continuidad y oponerse a lo que ella siente como injusticias y mentiras de quienes buscan desplazarla (depositando siempre su fe en dios).

Ocurre que yo siempre supero en lo que hago para que nadie pueda decir: "No hiciste nada". Es distinto trabajar para un dueño o dos dueños, que trabajar para un club que son directivos, son muchos, entendés? Siempre alguno te pone el ojo, y más para sacarme de acá! (...)
Entonces qué pasa: como yo supero el trabajo que hago en el día, yo no lo tendría que hacer; yo tendría que venir y abrir acá, nada más, nada más. Pero voy superando y voy superando a muchos, en el sentido de que hago cosas (...) Yo te limpio, soy un cohete limpiando! Y después la costura: acá antes mandaban a coser afuera... "Vení, dame que yo lo hago!". Y lo sé hacer... Siempre voy superando. Entonces nadie puede decir... por las dudas, viste.

Sin embargo, esta dedicación a tiempo completo agota sus tiempos liberados y agudiza vivencias de encierro. Salir del encierro, irse del club, se dificulta en relación con el contexto sociohistórico, frente al impacto de la crisis de 2001 en su vida cotidiana.

Porque yo estoy muy encerrada acá; todas las horas de mi vida, acá adentro... Si yo tengo que salir o algo, es de noche; no puedo... y qué voy: a alguna cena, porque me invitan; no es que

puedo disfrutar de otras cosas... Bueno, pero, claro, después: en diciembre ((de 2001)); ahí yo pienso que ((se ríe)) el que tenía ilusiones, se las tiraron abajo ((se ríe)). Creo que a todos... a todos nos pasó lo mismo: nos mataron las ilusiones, las ganas de todo, de hacer cosas.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este octavo marco vital

En este marco vital, el desempeño en los distintos lugares de trabajo, en las oficinas administrativas y en la biblioteca del club, vuelve a proporcionar oportunidades para distintos procesos de construcción de demandas por EDJA así como para múltiples aprendizajes sociales, altamente apreciados por Chola:

“El trabajo para mí es fundamental; fundamental tenerlo, trabajar, aprender, porque imagínate (...). Si tengo que hacer papelería lo hice, tuve que hacer planillas, las hago; o sea que fui aprendiendo”.

“(...) me gustó siempre leer. Yo quizá me queda algo pendiente acá ((en biblioteca)) y después voy, agarro y busco un libro y busco (...) Sí, aprendo porque con los libros se aprende!”

Asimismo, el trabajo proporcionará posibilidades para el devenir de procesos de construcción de demandas por EDJA, en espacios educativo de diferente grado de formalización: su formación con un bibliotecario y cursos de computación. En cuanto a los cursos de computación un primer proceso de construcción de demanda por EDJA que queda trunco por motivos de horarios de trabajo. En un segundo proceso de construcción de demanda por EDJA logra completar el curso.

En relación con los procesos de demanda efectivizada durante este marco vital nuevamente señala su relación positiva con los docentes y su propia capacidad y el reconocimiento de los aprendizajes logrados.

Por otro lado, también se manifiesta un proceso de construcción de demanda por EDJA en relación con la realización de su nivel educativo secundario, que no ha llegado a tornarse efectiva; desarrollaré estos procesos de demandas a continuación.

c. El reconocimiento de las aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este octavo marco vital

En este marco vital se destacan aprendizajes sociales y varios procesos de construcción de demandas por EDJA en los que aparece involucrada nuevamente la trama de las necesidades reconocidas que trascienden a las específicamente educativas.

El primer proceso de construcción de demanda refiere a la trama necesidades de subsistencia – necesidades educativas ya identificada en el análisis de los marcos vitales anteriores. En relación con su designación como encargada de la biblioteca del club reconoce sus carencias educativas (*“Yo no tengo estudios de bibliotecaria”*); parece necesaria entonces su participación en espacios de EDJA de bajo grado de formalización: espacios de formación durante su misma práctica laboral con un bibliotecario con *“título”*, quien concurre a enseñarle. Parece referir a la necesidad de aprendizajes para hacer el trabajo e incluso se puede entrever cierto grado de obligación para no ser excluida del mismo, si bien confluye con su interés por aprender. En cuanto al ejercicio de la autonomía para la toma de decisiones referidas al acceso al espacio de EDJA, al igual que en la situación de demanda efectivizada anterior (en espacios educativos con médicos), los referentes empíricos no son suficientes; sin embargo, podemos suponer que se trata de una decisión guiada por otros u obligada, ligada a los requerimientos de esta inserción laboral asignada por otros que deciden y que mandan.

Y esta gente como estaba preparando la biblioteca, se ve que ya habían hablado que me ponían a mí. Y yo no sabía. Te digo la verdad: yo no sabía qué pasaba acá. No lo había hablado, ni lo había pedido, nada. (...) y me habla para que... yo iba a pasar acá. "Bueno" – le dije – "no hay problema". Fue ahí que empecé a trabajar con F., el bibliotecario, para aprender lo de los libros. Y como a mí me gustaban siempre los libros y las cosas, yo le tomé enseguida la mano para hacer el trabajo. Y quedé acá.

En cuanto a la **orientación hacia este espacio de EDJA** no parece haberse desarrollado una **búsqueda activa** frente a una expectativa o necesidad previa. Aparece como otro **"darse la oportunidad"** de aprender, como un **modo de encuentro**, en el que nuevamente la experiencia educativa parece haber **"venido"** adonde estaba ella. Sin embargo, Chola parece **identificar** a este espacio como **adecuado y merecido** en relación con sus capacidades e intereses; los **aprendizajes logrados** en su Educación Inicial (la lectura) y el interés por los libros y por el aprendizaje en general que forman parte de su **imagen de sí positiva como aprendiz** (presentada ya en relación con sus primeros marcos vitales) resultan **aspectos facilitadores** para la realización de sus necesidades educativas en este **espacio de EDJA de bajo grado de formalización**. Hay un **reconocimiento de los logros** en tanto **satisfacción** por los aprendizajes logrados, suficientes para el desempeño laboral.

Este señor estuvo 15 días de sus vacaciones, en el verano, y me enseñó todo durante todos los días, para trabajar acá. Después cada 15 días venía un sábado y estábamos todo el día

Ch.: - Él es bibliotecario en la Bolsa de Cereales; sí, él tiene su título, todo. Es el que me enseña todo a mí.

S.: - ¿Qué cosas le enseña? Qué aprendió en esto?

Ch.: - De los libros... y de cómo se topografían, cómo se van... el orden que lleven... me entendés? Todas esas cosas.

A partir de este análisis, considero que se ha tratado de otro **proceso de construcción de demanda efectivizada culminada**.

El relato de estas oportunidades de aprendizajes le permiten volver a demostrar su **capacidad e interés** por aprender, reafirmando su **imagen de sí positiva como aprendiz** tanto en relación con sus **aprendizajes sociales** como a través de su participación en estos **espacios de EDJA de bajo grado de formalización**, en sus distintos rasgos:

- **Capacidad para el aprendizaje:** se destaca en los distintos ámbitos; también para el **aprendizaje autónomo**

A mí me han venido a buscar temas ((en la biblioteca))... (...) Preguntan. (...) Sí, sí. Si no, me dejan temas (otros, viste?), yo los busco y al otro día vienen a ver si les encontré y entre los dos, me siento con ellos... (...) No, yo las cosas las busco. Y de paso, re... yo miro, veo qué están estudiando o me hago resumen. (...) Todo lo que es así de estudio, no tengo ningún drama. (...) Sí aprendo porque ((se ríe)) con los libros se aprende!

- **reconocimiento de logros de aprendizaje:** a través de los **otros significativos** que participan en los espacios de enseñanza y aprendizaje,
Por eso con los libros, F. ((BIBLIOTECARIO)) me dijo que yo justo lo había... "porque lo aprendiste enseguida"

Al que se suma el reconocimiento **por sí misma** en tanto:

- **se da cuenta** (como proceso reflexivo)

- **identifica productos / desempeños** devenidos de sus aprendizajes

Yo también acá manejo dinero, hago cuentas, hago cosas o hago planillas de caja. Yo no las fui a aprender! Aprendí de ver y de pedir y poner atención y decirle a Dios (...)

- **participación / involucramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje:** reaparece la propiedad **participación activa**, a la que se agrega la manifestación de la **intencionalidad de aprender** y la consecuente **búsqueda de aprendizajes** frente distintas situaciones:

- Para el **completamiento de "lagunas" o carencias de información**

- Para la resolución de contradicciones²⁷

- Para el logro de habilidades o destrezas

"Yo quizá me queda algo pendiente acá ((EN BIBLIOTECA)) y después voy, agarro y busco un libro y busco a ver qué era, qué no era..."

"Y el primer caballo de San Martín, que todo el mundo dice y ahí está en un libro justamente (porque yo busco todas las cosas de San Martín, por lo que nos contaba el abuelo), era un caballo marrón y no era blanco... (...) Mucha gente decía... tuve una vez una discusión... con unas personas que decían "Ahora resulta que el caballo de San Martín era marrón!". - "Pará, esperá un poquito, era así (...)" Y yo leí, justo, tengo un librito ahí que da justo todo."

Estas propiedades reafirman el componente de **autodidacta** como parte de su **imagen de sí en relación a sus aprendizajes**.

- **Aspectos y procesos vinculados al aprendizaje:** Se reitera la categoría **gusto o interés por el aprendizaje**; leer y escribir; memorizar.

Sí, todo eso me gusta. A través de que vienen, también me vienen muchas cosas a la memoria, porque es lindo...

Los dos siguientes procesos de construcción de demandas por EDJA expresadas por Chola en su relato refieren a **espacios de EDJA de mayor grado de formalización**: cursos de computación. En el relato de estas situaciones, en relación con las **razones de acercamiento** a estos espacios de EDJA se observa el interjuego no sólo de la trama **necesidades de subsistencia – necesidades educativas** (en tanto Chola percibe cierta utilidad del curso para su desempeño laboral) sino además su **interés general** por el tema y por la posibilidad de **expresión** a través de la escritura.

S.: - *Y por qué Computación?*

Ch.: - *Porque me gusta... me gusta ((se ríe))...*

Me gusta, no sé, escribir... Hice cosas, lo que ocurre es que después se llevaron la impresora y por eso no hice más cosas pero si no, yo me entretenía en hacer... Porque los libros después los tengo que pasar todo en disquete, todo lo que hay.

S.: - *Ah, tiene que cargar todo lo que hay...*

Ch.: - *Sí, todo, una vez, pero como ahora lo tenemos que hacer de nuevo, no lo hice pero si no, estaría más... entonces tengo que esperar a que esté todo bien para pasarlo en un disquette y que quede en archivo*²⁸.

El primer intento por hacer un curso de computación se presenta como una **decisión autónoma en relación con el acceso** al espacio educativo. Chola comienza el curso, pero lo deja. Presenta como justificación un cambio de horario laboral.

Cuando yo estaba ((trabajando)) en Alberdi y Murguiondo, (...) había un lugar que daban cursos de Computación y yo había empezado... Pero... a mí en el club siempre me cambiaron los horarios. Y lo dejé. Tengo los libritos, tenía... Siempre me gustó.

Chola marca que no se trató de un cambio escogido por ella, sino por los **otros que deciden** sobre su situación laboral en el club. Ya se había mencionado en el primer ítem, la relevancia del **trabajo** en las condiciones concretas de existencia correspondientes a este marco vital, la descripción de la **trama vincular con otros significativos** en cuanto a la incidencia de quienes toman decisiones en el club sobre la posibilidad de realización de varias de sus necesidades durante este período y sus vivencias de **encierro** (debe

²⁷ Las dos primeras están incluidas en la identificación que realiza H. Santos de aquellas características que facilitan la transformación del conocimiento cotidiano en un conocimiento más complejo (Santos, 1999).

²⁸ En un encuentro a posteriori de las entrevistas de historia de vida, Chola me muestra su producción: si bien varios trabajos escritos tienen que ver con su desempeño laboral, en otros se trata de textos más ligados con sus intereses personales, aquello que se "entretiene en hacer". Transcribo fragmento de registro de ese encuentro: "a medida que me va mostrando sus trabajos, me explica qué cosas había aprendido en el curso de Computación para poder realizarlos. En general, se trata de afiches de difusión de actividades del club; también hay algunas poesías (...). Escoge seis trabajos y me los regala; uno de ellos es una poesía a Nueva Chicago y Mataderos.

recordarse que además de destino laboral, el club es su lugar de residencia que ella siente “amenazado” – en el momento de realización de las entrevistas -). Esto parece ampliar el marco de las interacciones respecto de quiénes determinan sus obligaciones: al padre, la madre y al marido, se agregan la hija y en el último período, sus empleadores en el club. Parece tratarse de otros **mandatos u obligaciones asumidas**: hacer lo que deciden en el club, ligado con el tener que trabajar, cumplir con lo que se debe hacer...

Y como siempre si me pusieron allá, lo hice... si me pusieron en el baño, lo hice... si me hicieron esto, lo hice... y si tuve que ir a hacer papeles, lo hice... y si tuve que ((se ríe)) siempre lo hice.

Este entorno vincular inmediato en el que transcurre su vida cotidiana en este período resulta entonces un **aspecto inhibitorio de la continuidad en el espacio de EDJA**, necesaria para la realización de sus aspiraciones educativas.

El primer **proceso de construcción de demandas por EDJA en relación con el curso de computación interrumpido** queda entonces como una situación de **demanda efectivizada trunca (o efectiva no culminada)**

El segundo intento de cursar computación se presenta en el relato como continuidad del primero: en tanto quedó como trayecto trunco, se mantuvo la **orientación hacia el espacio de EDJA como satisfactor**, si bien pasaron varios años entre uno y otro intento. La continuidad de la aspiración educativa pareciera haber dado lugar a cierta **búsqueda activa** de diferentes alternativas, pero en esta ocasión se resalta el **darse la oportunidad de un encuentro con el espacio de EDJA**, remarcando el **venir** de la experiencia de aprendizaje: este curso no sólo “viene” al club, sino incluso al espacio físico y temporal en el que ella trabaja; se dicta en la misma biblioteca de la cual es encargada y en su horario laboral.

S.: - Y cómo tomó la decisión de hacer el curso...? Porque ud. me había contado que ya antes le habían interesado cosas pero no ((me interrumpe))

Ch.: - Fue así: la mejor oportunidad por mis horarios... Hay muchos cursos que son de tarde y yo no puedo; al venir acá, lo aproveché.

Y cuando vino acá, lo aproveché, porque estando acá, lo pude hacer.

Si bien no es claramente explicitado, en cuanto a la **toma de decisiones relativas al acceso al espacio de EDJA**, parece tratarse de una **decisión autónoma**.

S.: - Cuénteme entonces ahora, Ch., que enganchamos con esto de la Computación: ¿Cómo fue que ud. se enganchó con la Computación? Porque yo sé que ud. hizo el curso, no?...

Ch.: - Sí, el curso lo hice...

S.: - que lo hizo el año pasado?

Ch.: - Sí, el otro año, cuando comenzaron acá... a ver... en el 2001. (...)

S.: - Lo hizo completo ese curso?

Ch.: - Sí. (...)

Luego, se sostiene en su **continuidad en el espacio de EDJA** a través del **esfuerzo** y el **pedir a dios**. Aparecen como **facilitadores** cuestiones referidas a tiempos y espacios: los horarios y lugares en los que se desarrolla el curso. Chola manifiesta la **satisfacción de su aspiración educativa** frente al **reconocimiento de los aprendizajes logrados**. Este segundo intento de realizar un curso de computación puede concretarse de manera completa. Se trató entonces de un **proceso de demanda por EDJA efectivizada (o efectiva culminada)**.

Es importante observar que este segundo intento acontece en este marco vital cuando en su entorno vincular familiar ya no está “a cargo de los demás” (no juega el criterio de atender a las necesidades de otros - sus hermanos, hermanastros e hijos ya se han independizado -) y que no menciona a nadie que se oponga a su decisión. Es significativo que recién en este

marco vital Chola se reconoce no sólo con **necesidades e intereses** en torno a su educación sino con **derecho a aprender**, a volver a estudiar a través de la EDJA, respecto del cual manifiesta su **autonomía** de pensamiento en relación con otros:

Ch.: - (...) Que muchos acá se equivocan, viste?... en el sentido que uno... cuando yo hice el curso de Computación, me decían: "Uh, cómo...!". Y por qué no?!

S.: - Qué le decían?

Ch.: - Sí... el tema acá en el club es como que uno... no sé, si no tenés un título, que no tenés derecho a aprender otras cosas. Y no es así! Nada que ver. Yo lo hice y sin embargo vino gente de acá del club que fueron, estudiaron, son gente grande y no terminaron! No lo engancharon el Word; no lo engancharon!

Chola vuelve a relacionar el **derecho a aprender** con tener **capacidad e interés** para hacerlo. Para ella, el curso de computación resultó también un **satisfactor adecuado y merecido**. El espacio de EDJA queda **significado** como **lugar de reconocimiento y logro**, al igual que su escuela primaria y sus primeras experiencias en EDJA.

En el relato de su participación en estos cursos de computación (vistos con características similares a la escuela, como desarrollaré en Cap. 5), en tanto **espacios de EDJA de mayor grado de formalización**, Chola vuelve a destacar su **imagen de sí positiva en relación al aprendizaje**, en los siguientes rasgos:

- **Capacidad para el aprendizaje** (poder aprender; no tener problemas para aprender):
Porque cosas que las sigo a veces aprendiendo... (...) cómo pude... por ejemplo, yo me anoté en cursos... de Computación... el primer día, sí, no sabía lo que era... y después lo aprendí.

- **reconocimiento de logros de aprendizaje:** tanto por los otros significativos de los espacios de enseñanza y aprendizaje como **por sí misma**:

"Te digo más, el profesor de Word, él a veces ha tenido reuniones (...)... me ha dejado a mí encargada ((se ríe)). (...) Sí! (...) Entonces me deja los papeles y las fotocopias de lo que hay que hacer y más o menos después yo les indico (...) Y sí, el otro día me decían "la profesora" "Y te digo más, cuando yo tenía la impresora les hice. Preguntan. Me vienen a último momento! Les hice cuestionarios! Eh? Se los hice por computadora!"

En el reconocimiento de los logros **por sí misma**, no sólo se da cuenta e **identifica productos / desempeños** devenidos de sus aprendizajes, sino que además, en el espacio de EDJA compartido **se compara con otros**

Yo lo hice ((el curso de computación)) y sin embargo vino gente de acá del club que fueron, estudiaron, son gente grande y no terminaron!

- **participación / involucramiento en los procesos de enseñanza y aprendizaje:** reaparece la propiedad **participación activa**, a la que se agrega la manifestación de la **intencionalidad de aprender** y la consecuente **búsqueda de aprendizajes** frente distintas situaciones:

- Para el **completamiento de "lagunas" o carencias de información**

- Para el **logro de habilidades o destrezas**

"y yo en esos horarios volvía repasar lo que yo no había enganchado"

"Ah! El primer día me hacían bromas porque... claro... al tomar el mousse una es como que...no, no... No, después practiqué al otro día a la mañana. Y después le tomé la mano."

- **Aspectos y procesos vinculados al aprendizaje:** Se reitera la categoría **gusto o interés por el aprendizaje** (por leer y escribir, lograr conocimientos nuevos). Es interesante destacar que la denominación de "gusto" por parte de Chola, acompañada de los gestos correspondientes hacen pensar en el interés pero además en el placer y el involucramiento emocional que para ella acompaña el aprendizaje. Se mencionan otros aspectos, para ella importantes: **leer, empeñarse, tener memoria, deducir, pedir a dios, practicar, etc.**

"Eso ((computación)) lo enganché, me gustó mucho!"

"Y después... no tuve problemas, eh? Al principio, bueno, algunas cosas, pero de pronto, como digo yo: "Dios dame entendimiento y sabiduría; ayúdame!". Y lo saco! Lo saco!"

Poco tiempo antes de realizar estas entrevistas, su **trabajo** nuevamente le posibilita **orientarse hacia otro espacio de EDJA** en otro **proceso de construcción de demanda**. Al instalarse una escuela de adultos de nivel secundario (CENS) en el club, Chola participó en la inscripción de alumnos. Esta es otra oportunidad para demostrar, demostrarse y demostrarme su **capacidad** para este tipo de tareas relacionadas con lo educativo:

S.: - *Y a ud. qué le pareció cuando se puso la escuela acá? Qué pensó?*

Ch.: - *Ah! Qué bárbaro! Sí, sí.*

S.: - *ud. acá adentro, la debe haber visto desde el comienzo...*

Ch.: - *Sí. Porque inclusive G. y M. ((Directora y Secretario del CENS)), el primer año (el año pasado), ellos estaban haciendo la mudanza. Y quién hizo la inscripción? Fui yo!*

S.: - *Ah, sí?*

Ch.: - *Claro! Porque ellos tuvieron vacaciones (...). Venía la gente, bueno, tenía una planilla con todo lo que necesitaba, había que llenarlo y todo. Les hice la carpeta del Secundario, se la hice que la encontraron perfecta...! ((se ríe)). (...) y... ellos se acuerdan... que la primera vez, trabajé muchísimo con la escuela... No! La escuela me parece bárbaro! Muy bien. (...)*

Y ellos me hablaron a mí: la Directora y Miguel, el Secretario. Sí. No me dan los horarios.

La directora y el secretario le propusieron inscribirse a ella misma en el CENS. En el relato de esta situación Chola no hace mención a la trama necesidad de subsistencia – necesidad educativa, sino sólo al **interés general por estudiar – aprender**, a sus **necesidades educativas trunca**s, a las que desea **compensar**:

Porque me interesa para saber más, para aprender más. Quizá no para el trabajo ni para mis cosas, pero sí para saber un poco más... y quizá cosas que a uno le quedó sin haberlas aprendido. O de lo que no pude aprender. Pienso que en la escuela uno se perfecciona mucho más.

En la última cita se aprecia lo anticipado más arriba acerca de la **estrategia de aprender más allá de la escuela** para la **compensación** de carencias relativas a lo educativo, como **compensador** de su **trayectoria trunca**. No sólo a través de la efectivización de sus demandas por EDJA, sino también a través de los **aprendizajes sociales** que se mencionan como **compensadores** en este marco vital como en otros anteriores, como una estrategia a lo largo de toda su vida²⁹.

Sí, yo por ejemplo voy teniendo de lo que no sé hacer bien. Y yo voy viendo de otras personas: de las que estudiaron, de las que saben más que uno, me entendés? Por el estudio o por lo que sea. Y bueno, yo saco de otras personas. No me copio, si no que voy aprendiendo. Eso es cómo me manejé, entendés? (...) fui viendo cómo se comporta la gente, cómo es, cómo hay que servir, cómo comer, cómo tomar. (...) Y ahora mismo, no hace mucho, he ido, voy inclusive, a cenar o me invitan y he ido... (...) Voy!. O sea, que todo eso fui aprendiendo de ver, de ver cosas. O sea que uno no se quede en el tiempo, no? Tampoco. Me faltan, a lo mejor me faltarán cosas, pero bueno, es lo que pude!

Retomando el proceso de demanda hacia el CENS, en cuanto a la **orientación hacia el espacio de EDJA** se evidencia que la **búsqueda de este espacio** no es una iniciativa propia, sino que **otros sugieren el satisfactor** (los responsables del CENS). Si bien **identifica** este espacio como posible, los **motivos de alejamiento** que llevan a Chola a rechazar esta sugerencia para iniciar la cursada del CENS refieren a su situación laboral: “no le dan los horarios”. Se trata entonces de un **proceso de demanda expresada o subjetiva con orientación a un satisfactor**, que no llega, hasta el momento, a efectivizarse. Este motivo de alejamiento es recurrente; había sido mencionado ya en relación con el primer intento de hacer un curso de computación.

²⁹ También en el encuentro a posteriori de las entrevistas de historia de vida, al mostrarme los trabajos que hizo en la computadora: “Me dice que para ella que no pudo estudiar, es importante la prolijidad, la letra, la ortografía. Que sobre eso estuvo esforzándose mucho tiempo para perfeccionarse”.

A mí la Directora me habló para que yo hiciera... empezara... para después empezar a dar unos exámenes, que ella me iba a evaluar. Pero no puedo! (...) Sí me hablaron, ella y Miguel, los conocés? Pero no me da! No me da el horario a mí.

S.: - Y ud. tenía ganas en ese momento o le parecía que no?

Ch.: - A veces parecería que fuera que ya soy grande, viste? Que se me va a hacer largo ahora... antes era todo así, viste? Y de pronto pienso: "Y pero si yo retomo, se me va a hacer largo". Pero no me... disgustó la idea... No me dan los horarios. A mí no me dan los horarios. Por eso el tema mío es irme ((del club)). Ahora después qué hago, no sé pero Dios sabrá ((ríe))

Como señalé antes, dichos horarios son decisión de los encargados del club, de **otros que deciden o mandan**. "Hacer lo que decidan en el club" parece otra de los **mandatos y obligaciones asumidas**. Vuelve a dar evidencias de su vivencia de **encierro**, frente a la cual la única alternativa es "irse". Debe mencionarse que esta situación vital en este período no sólo se inhibe la realización de sus **necesidades de entendimiento o educativas**, sino también de su **necesidad de ocio y tiempo libre** (manifiesta tener poco tiempo liberado) y de **participación social** (por ej. no puede concretar su deseo de participar de algún espacio para ayudar a los niños). No poder "irse" del club, en relación también con sus vivencias del contexto sociohistórico en este marco vital, tras el impacto de la crisis socioeconómica de 2001 (ver en ítem a.), aparece entonces obstaculizando el ejercicio de su **autonomía** y con ello, afectando además a su **necesidad de libertad**.

3. Balance y demandas por EDJA proyectadas a futuro: secuencia y modalidad

A continuación sintetizaré las principales categorías de análisis para el caso Chola y agregaré otros elementos respecto de las demandas por EDJA a futuro, a fin de sostener algunas conclusiones parciales en torno a la secuencia de los procesos de construcción de demandas por EDJA y a la configuración de una modalidad particular de demandar.

Los procesos de construcción de demandas por EDJA en el caso de Chola se comprenden en profundidad a la luz del relato de su historia de vida y en relación con la sucesión de diferentes marcos vitales hasta la actualidad. He identificado en su relato la configuración de cada marco vital a partir de sus énfasis en vivencias de acontecimientos clave en tanto momentos de inflexión que implicaron grandes cambios en varias de sus principales trayectorias de vida. Estos cambios afectaron la organización de su vida cotidiana dando lugar al reconocimiento y priorización de ciertas necesidades, entre ellas, a las necesidades de entendimiento y educación, así como a las posibilidades de su realización a través de los satisfactores identificados en cada oportunidad, en la interrelación de estos aspectos de cada marco vital con aspectos de la trama vincular con otros significativos (fundamentalmente del entorno familiar) y con aspectos del contexto barrial y sociohistórico.

Desde un análisis general de sus momentos de inflexión (en la dialéctica entre mi horizonte interpretativo y el de Chola) parece una constante que éstos se han desencadenado por sucesos que protagonizan otros (abandono, violencia, no ayuda), esos otros que deciden y que mandan, o por sucesos que le pasan a otros (enfermedades y fallecimientos) pero que afectaron profundamente el curso de su vida. Sus propias decisiones y elecciones aparecen en un interjuego y se presentan como reacciones por las que busca superar estos sucesos y adaptarse a las nuevas situaciones, a través de las cuales también va dando cuenta de los distintos procesos de demandas por EDJA.

En estos marcos vitales he analizado la reedición cotidiana de la dinámica del reconocimiento y realización de las necesidades y las relaciones con los otros, que dan cuenta y a la vez configuran sus condiciones concretas de existencia inscriptas en el contexto sociohistórico del barrio de Mataderos, desde el nacimiento de Chola (a mediados del siglo pasado). El enfrentamiento de la situación de abandono familiar, en un contexto de pobreza, siguiendo los mandatos paternos, que ella asume como quedar “a cargo de” la realización de las necesidades propias y de sus hermanos y entre los cuales no se menciona la continuidad de su educación, deriva en el interjuego entre su lugar en los modos familiares de sobrevivencia y de educación. Se observa entonces la inserción temprana de Chola como obrera en trabajos de baja calificación y la interrupción de sus estudios en su trayecto por la Educación Inicial sin haber obtenido una primera y básica “certificación”: la de su escolaridad primaria. Esto la instala en una posición desventajosa en el campo socioeconómico y educativo, en el escalón más vulnerable del nivel educativo de riesgo.

En este relato de vida es significativa la fuerza fundante de los primeros momentos de inflexión y marcos vitales. En ellos se encuentra el origen de varios aspectos relevantes que van a tener continuidad a lo largo de su vida. Chola marca en este sentido la trascendencia del “tema” de su vida: la sobrevivencia de ella y sus hermanos a la muerte del padre y el abandono de la madre. Desde la reconstrucción que hace de su propia vida en el relato obtenido, se observa la importancia que les adjudica a estas primeras experiencias, como “contexto de justificación” de las decisiones tomadas en relación con su propia trayectoria educativa. He analizado esta trayectoria educativa a lo largo de su vida en su interrelación con las otras trayectorias vitales, desde una perspectiva conceptual amplia que abarca tanto a los trayectos referidos a la Educación Inicial, a la EDJA y a los aprendizajes sociales. He señalado en el análisis, la dialéctica entre estos trayectos, en la cual se juegan las mutuas influencias facilitadoras e inhibitorias.

También he abordado desde una perspectiva amplia de lo educativo la generación de categorías de análisis para la identificación de los **procesos de construcción de demandas por EDJA**, en cuanto he incluido aquellas experiencias educativas de diferente grado de formalización a lo largo de la vida de Chola, tales como, prepararse con maestras particulares para rendir libre el nivel primario; intentar cursar la escuela secundaria para adultos; aprender con médicos a tratar con enfermos de arterosclerosis; con bibliotecarios para trabajar en biblioteca o realizar cursos de computación.

En cada uno de estos procesos de construcción de demandas en el caso de Chola, he identificado tres **procesos psicosociales principales** y sus correspondientes subprocesos (que presentaré someramente aquí para luego retomar y ampliar su sistematización y subprocesos en el Capítulo 5): el reconocimiento de las aspiraciones educativas (en términos de intereses y necesidades); la orientación hacia un espacio de EDJA como satisfactor (identificación y búsqueda del mismo) y el logro (o no) de la realización o satisfacción de dichas aspiraciones educativas (lo cual incluye la toma de decisiones en torno a la efectivización o no de la demanda). Estos tres procesos a su vez se comprenden en su interrelación con otros, fundamentalmente: el reconocimiento de las necesidades educativas en la trama de necesidades individuales y colectivas, la configuración de una imagen de sí misma y de la educación y la construcción de una autonomía para la toma de decisiones en la trama vincular con otros significativos.

En el caso de Chola, el análisis del devenir de estos procesos de construcción de demandas por EDJA permite identificar una **secuencia cronológica sucesiva y relacionada**. La comprensión de este devenir de los procesos de demandas educativas durante su juventud y adultez requiere aún considerar, en términos de secuencia, el devenir o configuración de aspectos en los marcos vitales previos, en los que se desarrolló la niñez de Chola, como **aspectos preliminares o antecedentes** del reconocimiento y realización de las necesidades relativas a la EDJA. A su

vez, en cada nuevo proceso de construcción de demandas por EDJA se puede identificar cómo los **procesos anteriores** proveen algunos elementos para los **procesos subsecuentes**. En cada uno de estos procesos de construcción de demanda se observa el diferente devenir de los procesos psicosociales: se aprecian sucesivos momentos de reconocimiento de aspiraciones educativas e intentos de incluirse en espacios educativos de distinto grado de formalización, pero con idas y vueltas, avances y retrocesos, aspectos que en ocasiones facilitaron la realización de la necesidad y en otras ocasiones posteriores inhibieron o interrumpieron la realización de las aspiraciones educativas. Parece tratarse entonces, de una secuencia de procesos sucesiva y relacionada pero **no progresiva**, en tanto luego de un proceso de demanda por EDJA efectivizado puede sucederse otro proceso en el que no se llegue a efectivizar la demanda.

El análisis diacrónico presentado más arriba, a través de los sucesivos marcos vitales, permite observar el devenir de ciertos rasgos distintivos en la forma en la que estos procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA se configuran a lo largo de la vida, en este caso. A modo de síntesis, en cuanto al reconocimiento de necesidades e intereses: su interés permanente por continuar sus estudios, su necesidad de compensar su trayectoria educativa trunca y la trama de reconocimiento de necesidades educativas y de subsistencia, individuales y colectivas. En cuanto a la orientación hacia los satisfactores: los espacios de EDJA vistos como gratificantes, adecuados y merecidos, pero con modalidades de búsqueda pasiva de dichos espacios. En cuanto a la realización de sus aspiraciones educativas, sus decisiones obligadas en relación con los procesos de toma de decisiones en la trama vincular con otros significativos y el relegar dicha realización frente a las necesidades y deseos de otros. El devenir de estos procesos psicosociales, a su vez, se comprende a la luz de otros aspectos entramados, tales como el lugar y la imagen de sí misma ligados al “estar a cargo” de otros, en relación con los modos familiares de realización de necesidades; la imagen de sí positiva en relación con el aprendizaje; la construcción de una autonomía “obligatoria”; los aprendizajes sociales que la impulsan o inhiben; la frustración frente a sus trayectos e intentos trunco y la gratificación por los logros, entre otros.

El análisis de las **demandas por EDJA proyectadas a futuro** evidencia que estos rasgos tienden a continuarse:

En efecto, el **interés por estudiar - aprender** continúa hasta la actualidad, tanto referido a los aprendizajes sociales como a posibles espacios de EDJA. Y se expresa también como **aspiración educativa hacia el futuro**, entre otras aspiraciones o expectativas mencionadas por Chola en el relato, de manera **espontánea**³⁰. He identificado en este sentido, tres **demandas por EDJA proyectadas a futuro**: realizar otro curso de computación; realizar el nivel educativo secundario en una escuela de adultos; realizar un curso para luego seguir “para bibliotecaria”.

En estos tres **demandas por EDJA proyectadas a futuro**, el **reconocimiento de la aspiración educativa** se manifiesta tanto como el **interés “de siempre”** por aprender así como en relación con sus **necesidades**. En el caso de seguir cursos de computación, se liga con su desempeño laboral, remitiendo nuevamente a la **trama de sus necesidades de sobrevivencia y de entendimiento y educación** cuyo devenir se registra ya desde etapas anteriores de su vida (desde que queda “*sola*” a cargo de sus hermanos). El interés se refuerza por los **aprendizajes facilitadores** devenidos de la experiencia previa, percibida como **satisfactoria** en términos de los **aprendizajes logrados** (tal como se evidenció en el ítem anterior) y a través de la cual reafirmó su **imagen positiva de sí misma en relación con los aprendizajes**. Esta imagen positiva parece actuar en relación con la **orientación hacia el espacio de EDJA** como satisfactor, que le resulta **adecuado** a sus capacidades (“*es difícil pero voy a sacar*”).

³⁰ En el relato además, se manifiestan espontáneamente otras aspiraciones proyectadas a futuro: estar bien (poner negocio, tener vejez tranquila); cambiar de residencia; hacer algo para ayudar a los demás; estar con sus hermanos.

Así que, después voy a hacer otro más, alguna cosa más avanzada, porque yo hice Word 98..

Eso lo enganché, me gustó mucho! Ahora voy a engancharme en Excell. Excell es difícil pero lo voy a sacar. Es para aprenderlo. Es para tener noción de otras cosas y de pronto... de algo de lo que yo no pude hacer en la escuela. O en secundario o en esto o... Uno va aprendiendo cosas... enganchás... Viste? Cuando vos no lo pudiste hacer, te vas enganchando las cosas.

En esta última cita se observa además que se continúa la aspiración de **compensar necesidades de aprendizaje** que no pudieron realizarse en los trayectos educativos **truncos** previos. Este aspecto, también construido en las circunstancias acontecidas en los marcos vitales anteriores de su vida, se reitera hacia el futuro en el caso de su interés vigente por cursar en la escuela secundaria de adultos:

En la actualidad voy todavía por la calle: después está el Bachillerato en tanto tiempo... todo eso lo miro, lo veo...

Porque me interesa ((el secundario de adultos, CENS))... (...) Pienso que en la escuela uno se perfecciona mucho más. Yo digo igual: "queda en manos de Dios" que me viene... que puedo hacer... El tema son los horarios.

Como se aprecia en la cita anterior parecen además otros aspectos recurrentes en cuanto a los **modos de búsqueda de los espacios de EDJA** como satisfactores. Tanto en el curso de computación como en la escuela de adultos, se trata de **búsquedas más pasivas**. Chola parece supeditada al **mirar**, a esperar el **darse la oportunidad** de que venga a dictarse otro curso, u otra posibilidad, apoyada en su **fe en dios** aprendida durante su infancia.

(...) al yo querer estudiar abogacía, ya es otra cosa. (...) pero bueno... Igual no me conformo. Vamos a ver qué pasa...

Y pienso que si hay algo más ((curso de computación)), lo voy a aprovechar, si hay algo más.

Las posibilidades de realización de sus varias expectativas a futuro (entre ellas, las educativas) aparecen supeditadas a poder irse del club (como espacio de **encierro**, tal como se anticipó en ítem anterior), en el interjuego entre la espera basada en la **fe en dios** y su propia **autonomía** para la toma de decisiones en relación con la **trama vincular con otros que deciden** (acerca de sus horarios, por ejemplo). Su perspectiva o visión acerca de las posibilidades y límites para la realización de sus necesidades a futuro, aparece entonces como parte de la proyección del procesamiento de sus actuales condiciones de existencia personales, inscriptas en el contexto sociohistórico post-crisis de 2001.

S.: - Ud. me decía que una de las cosas que ud. se imagina para el futuro es irse de acá...

Ch.: - Sí... a mí me cambia la vida. Me cambiaría... en muchos aspectos... (...) Bueno, pero, claro, después: en diciembre ((2001)) (...) Eso fue lo que me frenó a que yo quizá... pero tengo siempre la perspectiva, (...) siempre estoy buscando a ver de qué forma voy a salir. Siempre digo que de alguna forma voy a salir! ((se ríe)). Dios me va a hacer salir. Menos muerta, eh?! Viva!. Porque me quedan cosas para hacer... muchas cosas...

S.: - Como qué? Qué cosas le gustaría hacer?

Ch.: - Mirá (...) Mi sueño, mi sueño siempre fue tener algo para ayudar a los niños; pero bien. (...) Me gustaría tener de nuevo mi negocio. Eso me gustaría. Y si es en estudiar, bueno, poder hacer algo... si lo podría hacer, lo hago... si se da como para poder hacer...

Se trata entonces, por lo menos hasta el momento de la entrevista, de **procesos de construcción de demanda expresada o subjetiva con orientación al satisfactor**.

Dos años después de terminadas las entrevistas de relato de vida, en una entrevista semi-estructurada realizada a fin de saturar algunas de las categorías principales elaboradas, recogí otros **procesos de construcción de demandas por EDJA** en relación con su formación para el trabajo, referido a la atención de la biblioteca del club. Reaparecen los

procesos y los rasgos ya identificados. En primer lugar, **la trama entre la realización de sus necesidades de sobrevivencia y las necesidades de entendimiento y educación tejida en el pasado y que se proyecta a futuro**; en segundo lugar, **el proceso de construcción de demanda por EDJA efectivizada en un espacio de EDJA de bajo grado de formalización, en cuanto a las enseñanzas recibidas en el lugar de trabajo, por parte de alguien con formación, se encadenan con una demanda por EDJA proyectada a futuro: seguir otro curso para luego incluso continuar estudiando.**

Mandaron una mujer de Ciudad de Buenos Aires para la biblioteca y estuvo... bien... trabajando conmigo. Me enseñó muy bien porque, viste... aprendí mejor viste, porque con F. siempre había algún problema. Quizás venga otra vez, así que para mí, bárbaro! Y me dijo además que podía hacer un curso, que tengo ganas de ir... para seguir después para Biblioteca.

El modo de búsqueda del espacio de EDJA aparece nuevamente supeditado a que “venga” a su encuentro o a que “se den” las posibilidades horarias.

S.: - Y usted va a ir al curso?

Ch.: - Vamos a ver si se me dan los horarios! Que tengo ganas de ir y todo... No les dije nada que yo no estudié porque no saben... Igual analfabeta no soy! ((se ríe)). Pero si me piden más...

S.: - Y si hace el secundario? Usted tenía la idea?

Ch.: - por ahora, no. Acá está Adultos 2000, pero no me gusta el profe.

Parece percibir, en ese “pero si me piden más...”, a las **necesidades educativas** que no pudo realizar en el pasado, su **trayecto educativo trunco**, como amenaza a la posibilidad de realizar sus necesidades e intereses hacia el futuro, que continúan sin embargo, vigentes.

“porque a mí que tanto me gusta la educación, siempre soñé que por alguna de estas cosas en las que me meto, alguna vez iba a pisar una Facultad ((con lágrimas en los ojos))”³¹

El análisis de estas demandas por EDJA proyectadas a futuro muestra las evidencias de la continuidad o preeminencia de ciertos rasgos propios que se manifiestan en relación con cada uno de los tres procesos psicosociales, construidos en relación con el devenir de sus demandas en el pasado. Es decir, los aspectos entramados en los distintos procesos de construcción de demandas no sólo presentan un devenir de conformación en la historia pasada sino que se prolongan en los proyectos educativos a futuro; sobre esta base, sostengo que se ha dado la configuración biográfica de una particular **modalidad de demandar**. En el caso de Chola, con los siguientes rasgos principales en tanto su modalidad de demanda:

- abierta e interesada, en cuanto al reconocimiento de aspiraciones educativas;
- positiva, en cuanto a la identificación de diferentes espacios de EDJA como posibles satisfactores;
- pasiva, en relación a la búsqueda de estos espacios y
- subordinada, en relación a la toma de decisiones referidas a la realización de sus aspiraciones.

El análisis realizado permite sostener que se trata de una modalidad que ha sido construida, entre otros aspectos, a través de las concretas situaciones de demandas por EDJA que Chola ha vivido en su historia pasada y que se proyecta a futuro; en esa construcción (seguramente no acabada ni rígida sino factible de cambios) han intervenido tanto aspectos referidos a sus condiciones concretas de existencia en un entorno familiar y sociohistórico determinado, como una multiplicidad de aprendizajes a lo largo de la vida. Se trataría entonces también de una construcción psicosocial, en la dialéctica entre el sujeto y su contexto, a través de su historia.

³¹ Frase recogida en ocasión de su asistencia como invitada nuestra, al acto de firma del convenio entre la Facultad de Filosofía y Letras y el Club Atlético Nueva Chicago.

Caso 2: MARÍA



1. Presentación de aspectos generales del esquema de análisis

Respecto de las “circunstancias del relevamiento de datos”, la relación con María también fue, como en el caso de Chola, iniciada con anterioridad a la elaboración del relato de vida.

María es una mujer de 49 años al momento de realizar las entrevistas. Oriunda de Catamarca, vive en Buenos Aires desde hace más de tres décadas. Tiene hermano y hermana mayores y cuatro hermanos menores; tres hijas y dos nietos. Actualmente, vive con su pareja y una de sus hijas. Sus padres ya han fallecido. Está encargada de un comedor y biblioteca comunitaria que funciona en su casa en Villa 15. Su nivel educativo formal alcanzado es primario incompleto.

La conocí en el año 2002, en el marco de otro trabajo en terreno dirigido a la realización de un diagnóstico sociocultural participativo en Villa 15 (Lugano), requerido por un grupo de jóvenes que desarrollaba actividades educativo-recreativas en dicho comedor³². Se fue estableciendo una relación de afecto y respeto mutuo en torno a este trabajo sobre intereses compartidos³³. Su presencia en el barrio y el ser referente de esta institución, favoreció la continuidad de nuestros encuentros en el marco de trabajos en terreno posteriores.

Luego del relevamiento y análisis inicial del primer caso (Chola) y delineados a partir de allí los criterios de selección del segundo caso de estudio, recurrí a María para indagar si ella u otra persona que conociera en este barrio, correspondía a esos criterios a fin de relevar su relato de vida. Una vez explicitados los objetivos de la investigación y la forma de trabajo, ella se ofreció de manera entusiasta a compartir su propia historia.

Nuestras entrevistas de historia de vida tuvieron lugar en el espacio físico del comedor comunitario y biblioteca, que es a su vez parte de su casa. En general (si bien con algunas interrupciones), este espacio nos brindó la intimidad necesaria para el desarrollo del relato de vida y además, posibilitó la observación del movimiento institucional y de las actividades desarrolladas por María, así como de su entorno familiar. Los tiempos de entrevista también estuvieron determinados por las actividades de esta institución barrial. Y por la prioridad que tiene para María el “*estar a cargo*” cotidianamente de la gestión, organización y desarrollo de las diversas tareas del comedor comunitario, así como del cuidado de sus nietos. Cada encuentro quedó supeditado a confirmar “*porque si sale algo para el comedor, eso para mí es lo más importante, por si hay una reunión o algo que no se repita, eso para mí está primero*”. Estos aspectos también formaron parte del análisis, en cuanto a rasgos de su imagen de sí y de su vida cotidiana actual, involucrados con sus procesos de construcción de demandas por EDJA, tal como se verá más adelante.

En la primera entrevista, al retomar los objetivos de la investigación, María formuló preguntas acerca de los resultados que se estaban obteniendo en el Proyecto UBACYT marco, sobre la situación educativa de los jóvenes y adultos del país y remarcó la importancia de este estudio. A partir de allí comenzó a narrarme su vida y se extendió a lo largo de otras tres entrevistas realizadas entre junio y agosto del año 2004. Cada encuentro comenzaba con una síntesis del análisis preliminar del encuentro anterior, como espacio para

³² Coordiné y participé de las tareas de relevamiento y análisis de la información empírica, así como de las sesiones de retroalimentación correspondientes a este trabajo, en el marco de un Taller de Educación Popular (Coord. Gral.: Sirvent), organizado por el Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente IICE-UBA (Dir.: M.T. Sirvent) y el Departamento de Educación del Centro Cultural de la Cooperación - IMFC (Dir.: Imen) (2002-2003).

³³ Ese trabajo tuvo su origen en una demanda formulada por integrantes de este comedor comunitario, que quedó plasmada en el objetivo de “conocer el barrio para trabajar mejor y más juntos con las familias”.

recoger sus comentarios y estimular la continuidad del relato. El quinto encuentro tuvo lugar en diciembre de ese año, una vez completada la desgrabación de los cuatro encuentros anteriores y de haber realizado un primer análisis dirigido a la construcción de la línea de tiempo correspondiente a su itinerario biográfico y a la elaboración de las primeras categorías abiertas. Este encuentro se inició compartiendo con ella la línea de tiempo para intentar resolver algunas dudas y para profundizar acerca de las experiencias educativas a lo largo de su vida.

Se trataron entonces de cinco entrevistas en profundidad de una duración total de 8 horas aproximadamente (más una entrevista semiestructurada desarrollada posteriormente). Cada entrevista fue registrada y transcripta siguiendo los mismos procedimientos que para el caso de Chola. El uso del grabador no presentó obstáculos y también María estuvo atenta a que lo encendiera y apagara para que quedara todo registrado. Las desgrabaciones no fueron objeto de comentarios por su parte.

Su relato incluyó, como en el caso de Chola, la narración de momentos de angustia y/o dificultades en su vida y de aspectos de su intimidad, en los que me sentí interpelada y comprometida desde mis propias reacciones. Mi propia implicación fue también entonces, objeto de análisis. La construcción misma del relato, nuevamente pareció responder a necesidades e intencionalidades que se reflejan en la narración aún sin ser claramente explicitadas. En el caso de María, se evidenció su profunda necesidad de ser revalorizada, frente a la propia imagen devaluada. Esta imagen negativa de sí misma en general y en particular, de sí misma como aprendiz, tal vez dificultaron la referencia espontánea a sus experiencias educativas, las cuales fueron descritas frente a mi requerimiento, fundamentalmente ya durante las dos últimas entrevistas. Estos aspectos observados en relación a la situación de interlocución reafirmaron categorías de análisis elaboradas en relación al “contenido” del relato de vida y permitieron profundizar la comprensión de los procesos de demandas por EDJA.

En estos encuentros continuamos tejiendo, como en el caso de Chola, una relación de confianza y afecto que, más allá de permitir la construcción del relato de vida en términos de los objetivos de la investigación, nos ha involucrado en nuestra integridad.

María elaboró oralmente su relato de vida, utilizando recursos narrativos y descriptivos que enriquecieron su producción. Pronto se evidenció el contraste entre la profusa descripción de paisajes rurales abiertos y la falta de descripción de los espacios urbanos cerrados, como otro elemento de análisis en relación al impacto de la migración en su vida. La narración presentó numerosos “saltos” en el tiempo, siguiendo el devenir de algún aspecto de su vida más que la lógica temporal de su totalidad. Resultó una dificultad (a diferencia de Chola) la ubicación cronológica de los sucesos. Dos hipótesis se presentan para la interpretación de esta dificultad: por un lado, su dificultad explícita para el dominio de operaciones matemáticas y su “*poca memoria*”; por otro lado, y a un nivel más profundo, sus períodos de “encierra”. En este relato parece priorizarse el tiempo psíquico sobre el tiempo crónico (siguiendo las categorías de Benveniste, 1971), aún para eventos relativamente cercanos en el tiempo³⁴; asimismo, parece priorizarse el avance del relato “por aspectos” de su vida sobre el avance “por cronología”. Esto llevó a utilizar diferentes recursos para intentar cierto mínimo ordenamiento temporal, tales como, la relación de los sucesos que ella destacaba en su vida con las edades aproximadas de sus hijas y la reconstrucción de su itinerario biográfico, durante la quinta entrevista.

Al igual que en el caso de Chola, efectué la reconstrucción del itinerario biográfico a través del relato de vida en la línea de tiempo, ubicando cronológicamente los hitos de inicio y de modificaciones en cada una de las trayectorias vitales y los momentos de inflexión (ver

³⁴ Por ejemplo durante la tercera entrevista, María se refirió a los sucesos del 19 y 20 de diciembre 2001 como aconteciendo “el año pasado” (o sea 6 meses antes de esa entrevista) cuando habían transcurrido dos años y medio...

gráfico al final de este ítem). Estos momentos de inflexión permitieron identificar los diferentes “marcos vitales” que se han sucedido desde el nacimiento de la entrevistada hasta el momento en que se realizaron las entrevistas.

El itinerario biográfico de María puede trazarse desde su nacimiento, en el año 1955, en la localidad de Balcosna, ubicada al noreste de la provincia de Catamarca. María da cuenta de la inscripción de su vida cotidiana en relación con rasgos de la zona: su niñez transcurrió en un pueblo “pobre”, donde ella aportaba al trabajo familiar, como parte de una familia campesina dedicada a la producción hortícola, no propietaria de las tierras. Desde este primero, se suceden otros siete marcos vitales, delimitados por los siguientes momentos de inflexión (ilustrados con frases claves de su impacto subjetivo, a ampliar en ítem 2.):

- separación inicial de su familia de origen; interrupción de la escolaridad (8 años; 1963): *"Fuimos felices así en esa etapa de la niñez" "cuando me fui al campo con mi tío... fue un comienzo feo de alejarme de ellos" Es horrible, el recuerdo! (...) que él me llevaba. Ay, terrible!"*
- migración a la ciudad de Catamarca (10 años; 1965) e inicio de trabajo como empleada doméstica: *"Después viene la etapa de la ciudad" "Y después cuando me fui a las otras casas, ahí sí que ya sufrí mucho"*
- migración a la ciudad de Buenos Aires (15 años; 1970): *"él ((HERMANO)) ya fue y me buscó allá ... Y a partir de ahí, estoy acá ... él mismo me puso a trabajar en otra casa ... y ahí sufrí horrores" "así fueron cosas de esa época"*
- cambios familiares y laborales en la búsqueda de independencia (18 años; 1973): *"después cuando ... ya salí de las casas" "Y ahí fue medio duro ese tiempo, económicamente, porque mi hermano no quería que estuviera sin trabajo. Y bueno, hubo peleas, y cosas, así... (...) Así que... fue difícil ese tiempo, para que se produzca el cambio"*
- el embarazo y la vida en pareja (23 años; 1978): *"empecé a seguirlo para que se quede. Y bueno, lo logré.... Y ya después fuimos a vivir juntos ahí terminó mi vida de soltera"*
- cambios en los vínculos afectivos, trabajo, vivienda y participación social en una “apertura” vital (32 a 35 años; 1987 a 1990): *"los recuerdos más lindos son esos, porque las chicas recuerdan mucho ese tiempo" "Nunca me puse a pensar nada. ... después de ((los treinta años)) es como que se me abrió el panorama. Así que corrí una cortina y empecé a ver todo!"*
- el comienzo del comedor / biblioteca comunitaria (44 años; 1999): *"entonces ya estábamos casi tocando fondo con el negocio (...) Desmantelamos todo (...) desapareció todo. Y bueno, empezamos acá. Empezamos con esa propuesta (...) así fue como empezamos"*

Se trata, en el caso de María, de ocho marcos vitales, incluyendo desde este último momento de inflexión hasta el momento en que se realizaron las entrevistas (año 2004).

Las “marcas objetivas” de los momentos de inflexión (Denzin, 1989), han permitido anclar el relato de vida en el contexto sociohistórico y geográfico al que hace referencia. Sintetizaré a continuación algunas de sus características principales, para luego retomarlas, en su procesamiento e impacto en la vida cotidiana de María, desde su propia perspectiva.

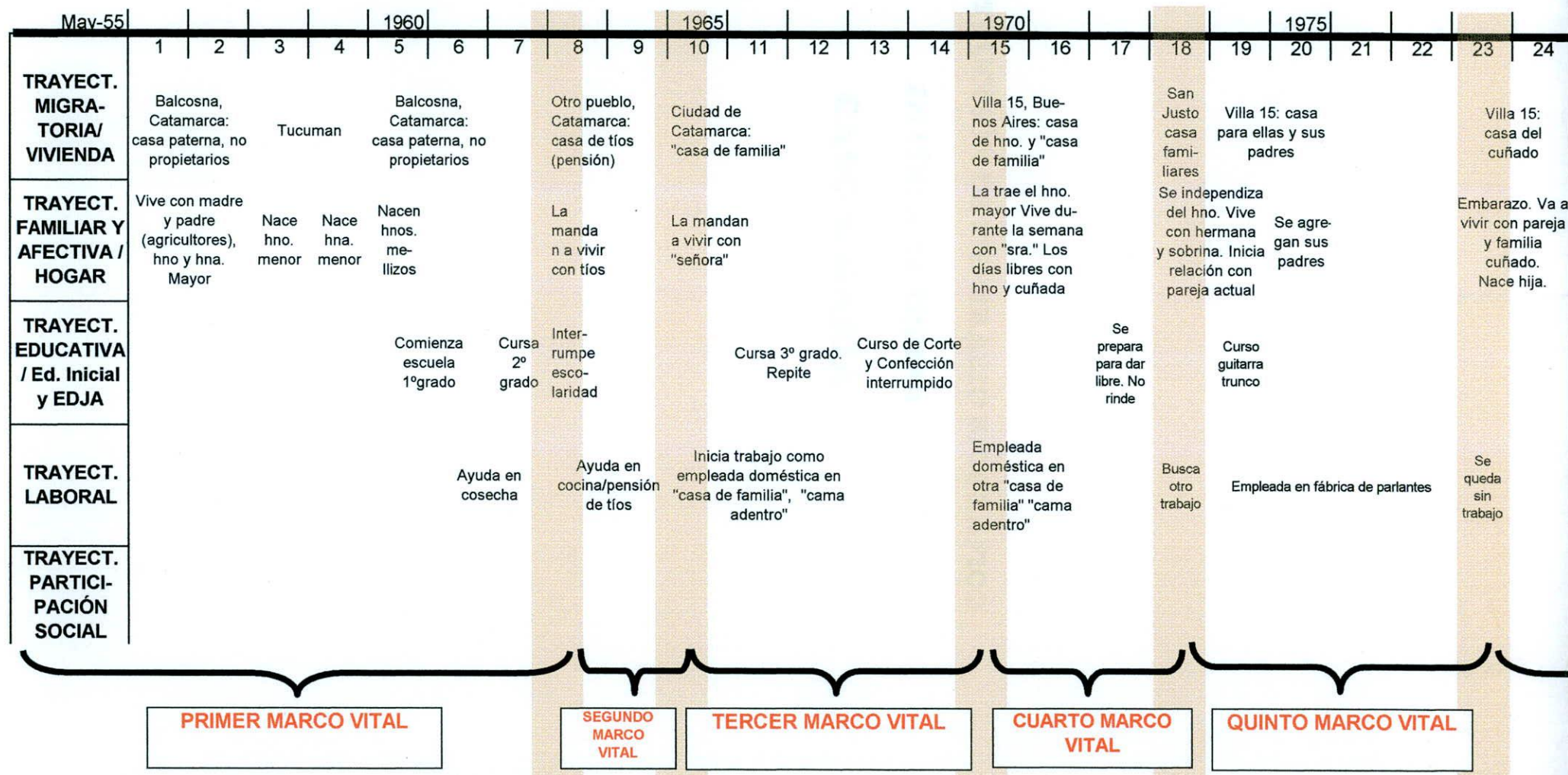
Los primeros años de María transcurren en Balcosna. Comprendida dentro del Departamento Paclín, esta localidad dista aproximadamente a 30 km. de la Villa de la Merced (cabecera departamental) y a 100 Km. de la ciudad de San Fernando del Valle de Catamarca (capital de la provincia). Bordeada por las Sierras Pampeanas, Balcosna está recorrida por el río homónimo, lo cual, sumado a la continuidad del clima húmedo que ingresa de Tucumán, sustenta la actividad económica que la caracteriza: su actividad agrícola, fundamentalmente hortícola, sumada a la ganadería (Morlans, 1995).

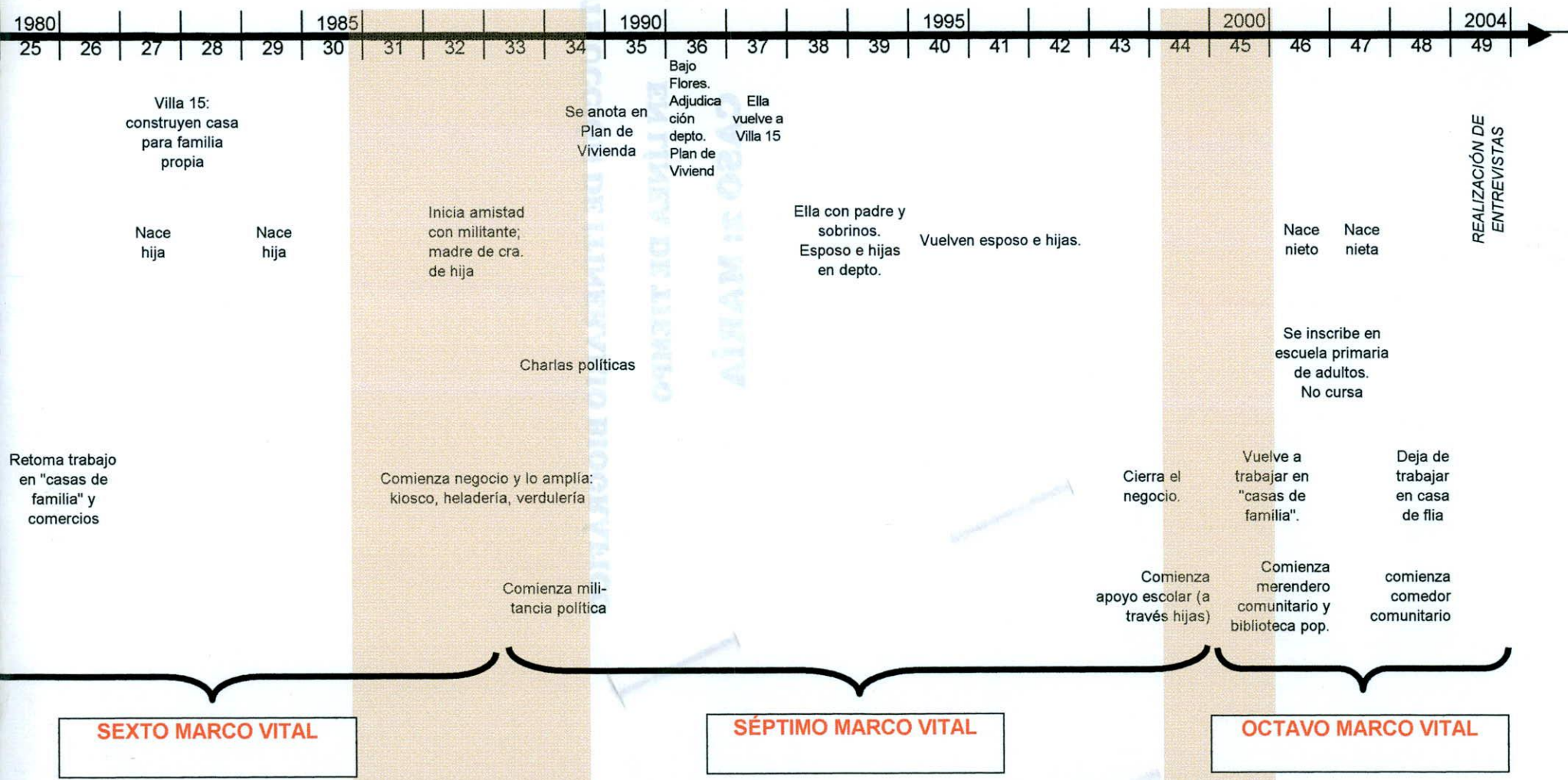
RECONSTRUCCIÓN DE ITINERARIO BIOGRÁFICO

EN LÍNEA DE TIEMPO

CASO 2: MARÍA

RECONSTRUCCIÓN DE ITINERARIO BIOGRÁFICO EN LÍNEA DE TIEMPO. CASO 2: MARÍA





Los rasgos de la vida cotidiana que María presenta en su relato, como presentaré más adelante, se corresponden con las características generales de las condiciones concretas de existencia en las comunidades del noroeste de nuestro país, tal como han sido analizadas, desde la psicología social, por J. Racedo (2000; Quiroga y Racedo, 2003). Esta autora destaca que en este contexto las familias en general tienen como eje organizador la actividad productiva, en tierras donde la mayoría no son dueños, sino arrendatarios, asentados o puesteros con diferentes arreglos de pago con los propietarios; los productos agrícolas se destinan al autoconsumo y al mercado zonal. Racedo encuentra que es difícil separar el área del trabajo, de la vida familiar y que los niños se incorporan pronto al trabajo, quedando generalmente al cuidado de los hermanos mayores. Al no poder satisfacer sus necesidades, la organización de la actividad productiva que determina la vida familiar y cotidiana contempla la migración como alternativa.

María migra primero a un pueblo cercano, luego a la Ciudad de Catamarca y por último a sus 15 años, arriba a la Ciudad de Buenos Aires, donde continúa su desempeño laboral como empleada doméstica. Desde entonces y hasta la actualidad vivió en distintas casas del barrio General Belgrano, en el límite de Villa Lugano con el barrio de Mataderos, al sur de la Ciudad de Buenos Aires. En términos jurisdiccionales y catastrales, este lugar es conocido como Villa 15 y en el saber cotidiano, como “Ciudad Oculta”. Constituye uno de los más de veinte villas y núcleos habitacionales transitorios (GCBA, s.f.) en los que desde la década de 1930 habita gente en situación de pobreza y pobreza extrema de la Ciudad de Buenos Aires. Esta villa tuvo su origen en la oferta laboral que generó el Frigorífico Lisandro de la Torre (CELS-SERPAJ, 2001). Sus cambios de lugar de residencia dentro del barrio dan evidencia del enlace de su propia trayectoria para la obtención de su vivienda con el contexto sociohistórico del barrio, en uno de los intentos de “erradicación de las villas” de la Ciudad de Buenos Aires.

Estos planes impuestos como una “solución al problema habitacional” de las villas tienen larga data³⁵. En el marco de la dictadura de 1976-1983, los planes de erradicación sucesivos habían ido creciendo en violencia, hasta formar parte del llamado “proceso de reorganización nacional”. “Esa erradicación se llevó a cabo en diversas etapas, con una metodología intimidatoria y en varios casos de manera compulsiva (...). En un clima de indefensión y verdadero terror, se cargaba en camiones a las familias y sus pertenencias. Se destruían las viviendas y se los trasladaba hacia el Gran Buenos Aires. A los extranjeros se los deportaba a sus lugares de origen y en algunos casos se otorgaban créditos impagables para planes de vivienda...” (Gutiérrez, 1999; p. 81). En este marco, Villa 15 fue uno de los enclaves para desplegar este operativo.

Varios trabajos (Sirvent, 1999; Gutiérrez, 1999; Lapresa, 2001) indican que a partir de período de recuperación de la institucionalidad democrática se identifica un repoblamiento de las villas así como el resurgimiento de sus asociaciones que pronto se unificaron en el frente común del Movimiento de Villas y Barrios Carenciados (MVBC). En Villa 15, “los vecinos citan el año 1987 como la fecha de inicio de los esfuerzos de reorganización” (Sirvent, 1999; p. 250). Un año después, el MVBC, en medio de importantes movilizaciones, presenta al Congreso Nacional un Proyecto de Ley de expropiación y transferencia de tierras del Estado nacional y exige al Concejo Deliberante la

³⁵ El primer plan se remonta a la Revolución Libertadora, cuando se crea la Comisión Nacional de la Vivienda (1956). De manera paralela fueron surgiendo organizaciones que se conformaron en interlocutores y confrontadores de estos planes, comisiones vecinales que comenzaron a articularse desde 1958 en la Federación de Barrios y Villas de Emergencia. En Lugano, la primera comisión vecinal surge en Villa Cildañez durante la etapa de la toma del frigorífico Lisandro de la Torre, a instancias de uno de los líderes del movimiento villero que tendrá su relevancia también para Villa 15: Juan Cymes (Gutiérrez, 1999; Lapresa, 2001).

reglamentación de la ordenanza sobre tierras municipales (Sirvent, 1999; Gutiérrez, 1999). Poco después, en Villa 15 comienzan acciones para obtener la propiedad de las tierras³⁶. Sin embargo, la investigación de Sirvent (1999) señala que en este período comienza también, de manera general y en Villa 15 en particular, un proceso de desarticulación y desmovilización del movimiento villero; se fracturan las comisiones vecinales y se divide a la “pastoral villera”. En parte, por diferentes posiciones frente al gobierno, que por esas épocas proponía el “Plan Arraigo” y ofrecía cargos públicos a los líderes del movimiento. “Aparecen los efectos de la confrontación, de divisiones partidarias y de las internas políticas, en la construcción de la segmentación barrial” (p. 254).

En 1989 frente a la aguda crisis económica comenzaron a organizarse ollas populares y comedores comunitarios como “soluciones de emergencia” (Gutiérrez, 1999) que luego se institucionalizan y pasan de solución provisional a práctica permanente, sostenida en parte desde el Estado, durante la década de 1990. En este período, al ritmo de la consolidación y agudización de la exclusión social y económica, en las villas también se acrecienta el individualismo, la falta de solidaridad, la violencia internalizada y reproducida en las relaciones cotidianas como signos de la agudización de las múltiples pobreza (Sirvent, 1999). La pobreza de participación se profundiza, de manera general, como parte de la agudización de las múltiples pobreza durante esta década (Sirvent, 2001; 2005; Sirvent y Llosa, 2006). Es en este contexto que María desde mediados 90’ coordina uno de los comedores barriales de la zona, donde funcionan una biblioteca popular y actividades educativas de diferente grado de formalización (apoyo escolar, talleres).

Actualmente Villa 15 abarca 32 manzanas, en las que residen aproximadamente 2.456 grupos familiares; las cifras del Censo oficial del año 2000 relevan 8.255 personas (GCBA, s.f.). Por su parte, algunos representantes de instituciones barriales entrevistados como informantes señalan un marcado crecimiento poblacional durante los últimos años³⁷.

Respecto de la situación social y educativa de los jóvenes y adultos que ya no concurren a la escuela, en el Distrito Escolar XX en el que se incluye Villa 15, según el Censo 2001 (INDEC) el 5,6% de la población de 15 años y más que asistió pero no asiste a la escuela, vive en hogares con sus necesidades básicas insatisfechas. En este distrito, el 58% de la población joven y adulta que no asiste a la escuela se encuentra en una situación de nivel educativo de riesgo, al poseer sólo la primaria incompleta, completa o la secundaria incompleta, hallándose diferencias significativas entre población con NBI y sin NBI. En la población con NBI, que considero representativa de los habitantes de Villa 15, asciende al 80%. En cuanto a la población con primaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado, se trata del 7,5% en el Distrito XX (ascendiendo al 23,4% en la población con NBI) (sobre la base de procesamientos de Sirvent y Topasso, 2007).

Las características del contexto sociohistórico de este barrio, reseñados brevemente más arriba, resultarán un marco general comprensivo de aspectos de la vida relatada por María, tal como iré retomando en el próximo ítem 2 para la presentación del devenir de los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA.

Seguiré, para el caso de María, el mismo ordenamiento del análisis que en el caso de Chola, es decir, presentaré el análisis de estos procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas por EDJA en el despliegue cronológico de su vida, siguiendo la sucesión de

³⁶ Según el documento elaborado por CELS-SERPJA (2001), la Asoc. Civil Bo. Belgrano (representante de los habitantes de Villa 15) asumió ante el Estado Nacional, erróneamente, el hacerse cargo de gastos de agrimensura y escrituración. Los habitantes de Villa 15 se encuentran ahora ante una compleja situación que los aleja de una solución habitacional.

³⁷ Los datos son aproximados, sobre la base del Censo realizado en 2000 por el Instituto de Vivienda de la Ciudad IVC, considerando una importante cantidad de grupos familiares no censados por ausencia o por negativa (GCBA, s.f.). Por su parte, los representantes de instituciones barriales entrevistados estiman alrededor de 20.000 habitantes en 2008.

sus **marcos vitales** (delimitados y configurados por los momentos de inflexión), en relación con determinado contexto sociohistórico y geográfico. Luego de la presentación general de los rasgos generales del marco vital correspondiente, se presentarán los cambios referidos a la **trayectoria educativa** y la **secuencia de procesos de construcción de demandas por EDJA**, en los cuales profundizaré en el devenir de los **procesos psicosociales** principales que lo configuran. La sucesión de ítems a., b. y c. en función de cada marco vital tiene entonces una lógica inclusiva, de profundización en el análisis de dichos procesos.

2. El devenir de los procesos psicosociales en la construcción de demandas educativas a través de los marcos vitales en el caso de María

2.1. El primer y segundo marco vital

a. Ubicación de las características generales del primer y segundo marco vital en el entorno familiar y sociohistórico

He analizado en María, como en el caso de Chola, cuál es el “principio” de su historia. Para María, “empezar” con su relato implicó ubicarse en el “nosotros”³⁸ de esos siete hermanos (dos mayores y cuatro menores), y en un espacio común de nacimiento: el pueblo de Balcosna, en Catamarca, al que describe desde la pobreza y las carencias, también en materia educativa, que para ella resultan “obvias”, expresando su perspectiva y procesamiento de sus condiciones concretas de existencia:

M.: - Bueno, listo. Entonces empiezo. Bueno, nosotros nacimos en Catamarca, somos siete hermanos y bueno, vivimos en el campo; nacimos en Balcosna. En ese pueblo. Y bueno, ahí había sólo una escuela... No! Dos escuelas, que estaba una... más o menos de la otra... no sé... de distancia... y unos 35 km una de la otra... Y bueno, un pueblo bastante... obvio... pobre. No había ningún medio de transporte, no hay, no había, en ese tiempo que nosotros vivíamos, no había asfalto, no había luz, agua corriente, no había nada.

S.: - Cuénteme, queda lejos de otras ciudades más grandes?

M.: - Sí, sí estábamos a unos...Y... Yo la verdad que no sé a cuántos kilómetros pero sí sé que más o menos tendríamos unas tres horas de viaje de la ciudad de Catamarca a este pueblo. Tres, cuatro horas. (...) Bajando por esa cuesta, allá, muy lejos... Y bueno, todo se hacía... todos nuestros trámites se hacían a caballo, burro, mula, lo que sea.

A continuación su relato da cuenta del **modo familiar de resolución de las necesidades de sobrevivencia**, donde todos aportan en distintos roles a la producción agrícola familiar (destinada en parte al consumo y en parte al mercado local) y en el cual María ocupa ya desde su niñez un lugar como **proveedora a cargo** de la resolución de estas necesidades, en tanto “ayuda” en dicha producción agrícola y en las tareas domésticas. Su relato muestra, en este sentido, puntos de correspondencia con las características de la vida cotidiana del noroeste de nuestro país, ya anticipadas como parte del **contexto sociohistórico**.

Y bueno, nosotros, eh, mi padre vivía de... vivíamos... o sea nos crió con... eh, con el trabajo de... de agricultura. Trabajábamos en eso, trabajaba él, ellos, ellos dos, y mi mamá solía vender la ... la verdura. Se iba a caballo, lejos, lejos de ahí. Y bueno, vendía la verdura. Y con

³⁸ Se trata de un “nosotros excluyente”, que incluye a los siete hermanos y me excluye, a fin de posicionarse en un entorno vincular, histórico y geográfico definido y diferente a la escena de interlocución de la entrevista.

eso. Y con eso más o menos trata ella la mercadería del, de eso, de ese centro que había... (...) vendía y compraba. Sí. Y bueno, nosotros ayudábamos en... en la cosecha...

S.: - De qué?

M.: - Ah... morrón, arvejas, eh... batata, maíz... maíz, eh... bueno, qué otras cosas...? Y bueno, creo que era eso lo que más se cosechaba... Zanahoria... Y lo que más se cosechaba, ah! El zapallo!. Que ese pueblo, ese era el pueblo más importante zapallero, digamos

En este “principio” de su relato, además se introduce en la **situación educativa familiar**, señalando que en su familia de origen nadie pudo terminar la primaria y que el único que llegó a 6° grado fue su hermano mayor. Y se ubica en relación con el **modo familiar de resolución de las necesidades educativas**. En el análisis de las propiedades y dimensiones de esta categoría, se identifican **estrategias diferenciadas en relación a las trayectorias educativas de los miembros de la familia**, que aluden al impulso de la educación del varón primogénito; el resto de los hermanos quedan con menor nivel educativo. Otra propiedad que emerge refiere a la **distribución de los recursos económicos** (a los cuales ella misma aportaba) para el sostenimiento de estas estrategias; en este contexto de pobreza rural en el que María marca la escasez y las carencias, las trayectorias educativas de los miembros de la familia interjuegan con los **modos familiares de supervivencia**, determinando qué se estudia y hasta cuándo. María presenta el **esfuerzo** que significó el sostén de estas estrategias para su familia.

Y bueno, mis padres no eran así muy de... evidentemente... de gente que sabía... o familias que estudiaron, en fin... no? Esas raíces que a veces hay... eh... Eran muy pocos los hermanos de mi papá y de mi mamá que habían ido hasta 7mo. grado... y en fin... De hecho ya mi papá no sabe leer, no sabía leer ni escribir. Y mi mami tenía, creo, que no sé, 3er. grado, 3ero o 4to. (...) Y después mis hermanas... y bueno mi hermano fue el único que hizo hasta 6to. que era muy inteligente. Es inteligente. El quería seguir estudiando de... y bueno estudió... mi papá buscó la manera de hacerlo estudiar por correo (...). Y entonces bueno, mi papá buscó la manera para que él estudie por correo, mecánico dental ((se ríe)) había estudiado él, pero bueno no llegó a su fin, quedó por ahí también, porque no alcanzaba la plata para los correos, las cartas, para enviar los... todo lo que él estudiaba, lo que escribía... Yo me acuerdo que una vez mi papá vendió un toro para... para poder seguir solventándole... eso... Pero bueno, él igual de todas maneras él no pudo terminar. Y él es el que más avanzó. Y después le seguía mi hermana que tampoco: ella hizo 2do grado (...).

Como se apreciará en diversas citas, la narración de este primer marco vital se apoya en elementos descriptivos. El relato se hace fluido cuando ella refiere esta etapa de su vida, su niñez, en esa geografía específica; se enriquece con imágenes visuales dinámicas (por momentos, realmente poéticas) acerca del entorno, las características y actividades propias de esa zona rural. En estos primeros años de vida hay un cambio en su **trayectoria migratoria**: migran “un par de años a Tucumán”, pero vuelven a Balcosna, Catamarca.

Su temprano inicio de la **trayectoria laboral** en cuanto a su ayuda en las cosechas así como en las actividades hogareñas se alterna en cada párrafo con los juegos y la felicidad compartida con sus hermanos. Elaboré la categoría **jugar y trabajar en y con la naturaleza** para dar cuenta de las actividades que caracteriza su vida cotidiana ya que, tal como anticipé en el ítem 1. en relación con su contexto sociohistórico y geográfico, se evidencia ese rasgo que aúna vida familiar y laboral (Racedo, 2000) e inclusive, en el caso de María, con las actividades lúdicas. En este período María también **inicia la escolaridad** como parte de su **trayectoria educativa** (a ampliar en ítem b.).

S.: - Y de más chica... qué se acuerda de ud. (...)?

M.: - Sí, sí, trabajábamos, trabajábamos y eh... bueno, recuerdo que era... era feliz... sí... ((se sonríe))... Jugábamos, lo normal, qué se yo... (...) Porque era un pueblo donde había una casa cada diez cuerdas, por ahí, había una casita cada diez cuerdas. Entonces nosotros no, no teníamos amigos. Vivíamos nomás ahí en esa casa y éramos nosotros nomás, la familia. Si

jugábamos, nos íbamos a jugar que... qué era? no sé... de repente irnos a correr a algún ternero... (...). Cruzábamos los ríos a sacar los loros que nacían ((SE RÍE)) en las barrancas (...) Y esa era nuestra tarea, y nuestra diversión: ir a estas cosas que nacían (...) Después, la tarea era juntar la leña para la cocina; traer la mercadería, o sea la fruta, el maíz... Desgranar el maíz: sacar el maíz del... del... del marlo, y molerlo. Esa era una tarea dura, sí, que teníamos el mortero de piedra y... a moler el maíz. Y había que prepararlo, para la comida del día, del siguiente día...

A través de esta **trayectoria laboral** se inserta tempranamente en el modo de producción propio de su entorno, dando cuenta del impacto del **contexto sociohistórico** en la dinámica necesidad / satisfacción en su vida cotidiana, en esa familia que no era propietaria de las tierras en que vivían y trabajaban, sino que era arrendataria, por medio de la producción “al tercio” (también característico en estas poblaciones según Racedo, 2000). María da cuenta en un momento de su relato de las condiciones de explotación socioeconómica, como parte de su procesamiento de ese contexto:

nosotros trabajábamos en la cosecha; que se cosechaba, obvio, de todo como ya conté y también mi padre cuidaba animales “al tercio” se llamaba, que era así: se cosechaban diez en el año y eran tres animales para él; si se cosechaban diez, había tres para él. Y era así como íbamos obteniendo algunos animales: vacas, ovejas, todo eso, no? Bueno, y de todo esto que se cosechaba, este... mi papá, de la ciudad a veces iba gente, cazadores por ejemplo (...)

S.: - Era de uds. la finca?

M.: - No, cuidaba mi papá; la cuidábamos pero vivíamos ahí como dueños. Entonces bueno, cuando iba esta gente a cazar, de la ciudad, (...) la mejor cosecha que se sacaba de verdura, era para regalarle a esta gente.

La **distribución de tareas dentro del modo de realización familiar de las necesidades de sobrevivencia** implicaba que los niños quedaran solos mientras sus padres trabajaban y que desempeñaran sus tareas y actividades con pocos límites o mandatos:

No era que teníamos una tarea así, dura para hacer, porque la verdad es que no tuvimos límites en esas cosas (...). Y como mi papá estaba en el campo todo el día, mi mamá se iba, nosotros era como que estábamos solos.

Esto no quita la existencia de roles claramente diferenciados dentro de la **trama vincular** referida a la **toma de decisiones para la realización de las necesidades**: en el relato correspondiente a este período, María va a presentar a los padres ocupando el lugar de los otros que deciden, teniendo los hijos que obedecer:

pero como en ese tiempo no había... no es como hoy... nosotros hacíamos lo que los padres decían... y a rigor! Ellos decían una cosa y así debía ser. Y así que dice ((refiriéndose al hermano mayor)), nosotros no teníamos poder de nada.

Es en este **entorno familiar**, del cual María transmite una **imagen de su familia** caracterizada como pobre, numerosa y de bajo nivel educativo, que ella justifica ser enviada a otro pueblo. Desde su perspectiva, el **modo familiar de realización de las necesidades de sobrevivencia** da cuenta del cambio en su **trayectoria migratoria**³⁹. Es significativo que desde las vivencias de María, el procesamiento de estas condiciones concretas de existencia en relación con un **contexto sociohistórico y cultural** en el cual se contempla la migración como alternativa (ver en ítem 1), hace foco sólo en las condiciones de su **entorno familiar**:

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.

Se trata de un **momento de inflexión** en relación con el cual María comienza a marcar el protagonismo de los **otros significativos de la trama vincular**. Aparecen involucrados sus

³⁹ Como señalé en Cap. 1 y 2, siguiendo varios trabajos antecedentes (Forni, Benencia y Neiman, 1991; Jelín y Feijoo, 1980; Sautu 1999) asumo que la migración forma parte de las estrategias de sobrevivencia en familias de origen rural.

padres y tíos como otros que deciden el cambio en su trayectoria migratoria. La perspectiva de María resalta que ésta fue una opción de otros. Estos aspectos conducen a interpretar su migración en tanto **migración obligada**⁴⁰. Esto también parece ser una práctica común en su contexto sociohistórico; la migración de supervivencia en las familias rurales agrícolas ha sido analizada en otros estudios como un proceso grupal de toma de decisiones, donde las mujeres y los niños ocupan un rol subordinado (Sautu, 1999b; Jelín y Feijoo, 1980) o donde, de manera general, se observa el condicionamiento de la educación de los hijos por la división interna del trabajo en la familia (Forni, Benencia y Neiman, 1991).

Este **momento de inflexión** marca en el relato el fin de la etapa de la niñez que había sido caracterizada desde las emociones como de felicidad.

Y bueno, eso, recuerdo que fuimos felices así en esa etapa de la niñez: jugábamos, así de esa manera jugábamos... qué se yo... jugando de esa manera. No había otra... Y... así que fuimos... estuvimos tranquilos hasta ahí.

Contrasta con esa etapa feliz la narración detallada de los “horribles” recuerdos que marcan este primer **momento de inflexión**, a sus 8 años, cuando su tío la “estaba llevando ya”, **vivido subjetivamente** desde su tristeza y su miedo frente a la soledad y la sensación de pérdida:

Y bueno, cuando me fui al campo con mi tío también... pasé feo porque... yo... hay una cosa que recuerdo que es horrible ((se ríe)). 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. Él se fue. Y tardó, más o menos, como tres horas. Y yo me quedé ahí. Y empecé a caminar y llorar, en el campo (...) que no veía porque los pastos me tapaban. Eran, obvio, mucho más altos que yo. (...) Pero sí lo único que yo veía, recuerdo, eran lomas; las lomas ahí, yo llegaba a una loma y de ahí podía ver, hacia otros cerros, no?... pero estaba perdida. Y yo no sé cómo me habrá encontrado él, porque me moví del lugar! y yo recuerdo que lloraba que me raspaba la garganta de los alaridos que pegaba! Y tenía miedo! Así que... Es horrible, el recuerdo! Sí, que él me llevaba. Ay, terrible! ((se le llenan los ojos de lágrimas, se ríe mientras se limpia los ojos)). Así que bueno... Feo! Yo ahora lo recuerdo y! Y bueno estoy acá ahora ((toca la mesa)). Me podrían haber comido los leones! Pero eso era mi... Lo que yo tenía miedo era a eso (...) sí, yo sabía el peligro que eran! Y eso me daba miedo! ((llora riendo)) Qué horror!! Y bueno... así que fue un comienzo feo, de alejarme de ellos.

En este **momento de inflexión** se enlazan cambios importantes en distintas trayectorias:

- **migratoria:** la llevan a vivir a otro pueblo
- **familia y hogar:** la separan de su núcleo familiar de origen y pasa a vivir con otro núcleo familiar (si bien, parte de su familia extensa)
- **educativa:** interrumpe su escolaridad primaria, tal como desarrollaré en ítem b.
- **laboral:** pasa de su aporte a las tareas agrícolas y domésticas a la “ayuda” en el comedor que tenían sus tíos. En este sentido, también María sería un caso típico de aquellas migrantes mujeres estudiadas por Sautu (1999b), que se inician tempranamente en el trabajo doméstico, encubierto bajo la forma de “ayuda familiar”⁴¹.

Si bien se evidencian estos elementos de cambio y ruptura, los dos años posteriores que corresponderían al **momento de adaptación** presentan también algunos elementos de continuidad que amortiguan el desarraigo: todavía su vida se desarrollaba dentro del marco de su familia ampliada y de la vida rural catamarqueña.

Así que... bueno, ahí no los extrañé mucho, ya digo.

⁴⁰ La categoría “migrante obligado” se inspira en lo que Seidmann (1990) denomina: migrantes involuntarios. Otros autores señalan la falta de autonomía de las niñas respecto de la decisión de su migración y de su inicio laboral (Jelín y Feijoo, 1980; Sautu, 1999). Ver estos antecedentes en Capítulo 1 y 2.

⁴¹ Sautu (1999) halla también en su estudio que, tratándose de una decisión ajena a la voluntad de las niñas, estas experiencias marcan “puntos de inflexión” en sus vidas y son vividos con tristeza y melancolía. Ver en Capítulo 1.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este primer y segundo marco vital

Las experiencias que María presenta en su relato acerca de su infancia, expresan una manera de relación con la realidad y los objetos de su mundo circundante y por tanto, ofrecen pistas sobre sus primeros **aprendizajes sociales** referidos al trabajo agrícola y a la naturaleza de su entorno. María muestra una adaptación activa a su medio, a través de su protagonismo en escenas en las que se entremezcla el trabajo con el juego, como ya se anticipó en el ítem anterior. En su relato he podido identificar **fuentes y procesos de aprendizaje social, por experiencia propia y por interacción con otros**, a través de esta actividad de **juego – trabajo en y con la naturaleza**. Si bien estos aprendizajes no han sido explícitamente reconocidos en tanto tales por parte de María, he encontrado pistas de ellos a partir del análisis de los saberes expresados y de las operaciones mentales⁴² que parecen involucradas en las acciones narradas, tales como: observar; explorar y experimentar procesos, objetos y seres; descubrir y describir sus aspectos, las características y reacciones; comparar y distinguir; clasificar; indagar causas y consecuencias; ubicarse en tiempos y espacios ligados al ritmo de la naturaleza... Expresa además su interés y su atención a estos objetos de conocimiento, entrelazados con una actitud lúdica y de disfrute por la actividad.

M.: - (...) Y bueno, nosotros ayudábamos en... en la cosecha... (...) que había unos zapallos impresionante de grandes... Así unos zapallos... ((señala a un metro de altura del piso aprox.)) así!... así de altos! (...) y después había otro zapallo que se llama Angola, ahí, que es un zapallito verde, chiquito, de cáscara muy dura. Pero, los zapallos eran riquísimos! Bueno, por eso era el pueblo más famoso del zapallo. Y bueno eso después con el tiempo se fue... eh... este... la gente que ya conocía el pueblo zapallero, trataba de ir cambiándonos la semilla. Y después se perdió, se perdió porque ya se mezcló mucho, se hizo mucho injerto, no sé qué cosa y se perdió ese sabor tan exquisito (...).

Trabajábamos, trabajábamos y (...) Si jugábamos, nos íbamos a jugar que... qué era? no sé... de repente irnos a correr a algún ternero... a sacar pollitos que no sé, habían empollado, habían salido... o chanchitos que nacieron... o... qué se yo... nos íbamos al campo a traer frutas... eh... Cruzábamos los ríos a sacar los loros que nacían ((se ríe)) en las barrancas, a correrlos... a buscar... no sé... nidos de pajaritos... eh... Y eso, a juntar las mejores peras ((hace el ademán de sostener una gran fruta entre las manos y se ríe)) que las recuerdo; porque había muchas plantas de fruta en la finca, entonces había peras en dos estaciones: peras que se llamaban peras chiquitas, le llamábamos y después venía la... la...

S.: - la pera pera...!

M.: - la pera pera. Así que... 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, que habíamos hecho; que nos interesaba, cuando ya estaban las plantitas dando fruta, los morrones, la arveja que ya se la podía abrir y tenía granito, la batata que empezaba... la plantita que empezaba ... a largar la batatita, la raíz y a ver cuánto crecía... Y esas cosas! Esas cosas eran lo que a nosotros nos llamaba la atención. O que de repente andaba un zorro por ahí y queríamos verlo cómo corría. O íbamos con los perros para que lo corran... Esas cosas. O que nacía un potrillo, nacía un ternero o ya... esas cosas.

Por otro lado, en este primer marco vital María inicia su primer trayecto por la **escuela primaria** en su **Educación Inicial** al concurrir (junto a su hermana mayor) a una de las dos escuelas de la zona. Dice no tener muchos **recuerdos** de su paso por la escuela; los que tiene, refieren a las características de un “nosotros” conformado por ella y su hermana referidas a su timidez y su no participación en las clases. Y a la identificación de

⁴² Me he guiado a tal efecto, con las operaciones mentales consideradas en la metodología de enseñanza con jóvenes y adultos propuesta por Dumazedier, Lengrand y otros (Chosson, 1975, Dumazedier, 1990; ver en Cap. 1).

necesidades y deseos: la falta de zapatillas, guardapolvo, transporte... El significado de la escuela no aparece como lugar de contención sino de carencias y de no participación.

S.: - *Le quedó algún recuerdo M. de esa escuela, cómo era...*

M.: - (...) *Y... no... muchos recuerdos... no sé... no. Como no tengo buena memoria, evidentemente no me quedaban muchos recuerdos. No me quedaron muchos. Pero bueno, es así, el recuerdo que tengo es... que éramos... muy tímidos.*

S.: - *Iba con sus hermanos?*

M.: - *Sí, con mi hermana mayor y... Con mi hermana mayor nada más, iba. Y este... bueno... no participaba mucho de nada. (...) Pero no... no tengo mayores recuerdos de la primaria... no... Sólo que era... sólo lo sacrificado que era llegar a la escuela. Porque era lejos y bueno, había que ir caminando. O no se podía... no podíamos lucir nada, obviamente, porque no lo teníamos (...) unas zapatillas (...) un guardapolvo por ejemplo (...)*

El trayecto inicial en la escuela es breve. La interrupción del trayecto por la escuela primaria durante su Educación Inicial se entrama directamente con el primer momento de inflexión de su vida, en el que están implicados hitos de su trayectoria familiar, migratoria y laboral que a su vez repercuten en su trayectoria educativa: cuando estaba en 2º grado no puede continuar, al decidir su familia mandarla a vivir y a trabajar con sus tíos a otro pueblo.

S.: - *Y después cuando se la lleva su tío, ahí dijo que ya no estudió, ya no fue a la escuela (...)?*

M.: - *No, no me mandó a la escuela. No porqueee... claro... estoy pensando que... no, no me mandó porque ellos tenían... mi tío tenía como que daba... tenía... había una pensión en su casa, para gente; entonces ellos hacían la comida para los obreros de ahí del pueblo. (...) Y yo recuerdo que, no, yo le ayudaba a la señora de mi tío.*

c. *El reconocimiento de aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este primer y segundo marco vital*

En este ítem c. correspondiente al primer y segundo marco vital en la vida de María profundizaremos, como en el caso de Chola, ciertos procesos y aspectos psicosociales (tales como el reconocimiento y la realización de las necesidades educativas, la configuración de una imagen de sí misma y de su autonomía) que resultan antecesores o precursores en tanto resultarán relevantes para comprender en profundidad la construcción de las demandas por EDJA en los marcos vitales posteriores.

En relación a sus carencias, las **necesidades reconocidas** o subjetivas correspondientes a esta época refieren fundamentalmente a sus **necesidades de subsistencia**, en relación al marco de pobreza rural de su vida cotidiana. María señala como otra **necesidad reconocida**, que sus padres no ofrecerán **modelos, mandatos ni apoyo en relación con su educación**.

nosotros care... caren... carenciábamos, no?, se dice así? ((asiento)) de muchas cosas yo no recuerdo que ellos nos hayan dado así como ejemplos para seguir, no? Como ir a la escuela, como decirnos...

Si bien esto, desde su perspectiva, no ayudó a su permanencia en el sistema educativo, parece haber resultado un aspecto facilitador en la **construcción de su autonomía**. En efecto, uno de los aspectos que se destacan en el relato de este período es su protagonismo en cuanto a la exploración y la transformación de su realidad circundante en la dinámica de la realización de las **necesidades de subsistencia** a nivel familiar.

Y bueno, esa tarea: moler, traer la leña, traer la verdura del cerco y... esa era la tarea... y barrer la casa. Porque mi mami se iba a vender y nosotros teníamos que... un poco... No era que teníamos una tarea así, dura para hacer, porque la verdad es que no tuvimos límites en

esas cosas porque... y bueno, también yo culpo a eso de que quizá uno no... porque no nos pusieron límites para mandar... para que cumpliéramos con la escuela y tampoco con algunas tarea, no... no teníamos límites. (...). Porque (...) era como que estábamos solos. (...) O sea era una vida sana... no había ninguna... sólo lo que nosotros creíamos alrededor era lo que vivíamos, no era... no había nada que viniera a decir algo de afuera ni a mostrarnos nada. No había televisión, no había radio, no había nada. Así que... era todo... nuestro ((se ríe))... lo que vivíamos...

Entramado con el juego, el **trabajo** refleja en el relato un **significado** relevante. En efecto, si bien María, más adelante en su vida, se va a cuestionar acerca de la propiedad de lo producido en la finca, guarda recuerdos de su infancia (como los citados más arriba) que refieren a su intervención **productiva y creativa** en un mundo “propio” y en esa producción se muestra activa participante. Su participación en el **trabajo** agrícola y en el desempeño de **tareas domésticas** en su entrelazado con el juego infantil parecen satisfacer al mismo tiempo ciertas necesidades objetivas de **libertad, creación, recreación** y también, **entendimiento**, en el interjuego de la realización de las necesidades propias y colectivas. Entiendo entonces que esta actividad cotidiana de **juego y trabajo en y con la naturaleza** actúa como satisfactor sinérgico en la trama de sus necesidades. Sin embargo, también refiere a un lugar subordinado en una estructura económica desigual en la cual como reconoce María, otros se apropiaban de buena parte de la producción familiar; ver en ítem a., la producción “al tercio” y también:

Todos los mejores animales cuando ellos ((gente de la ciudad)) llegaban, ((papá)) lo mandaba a mi hermano a cazarlos para matar para esta gente para hacerle asado, atenderlos.

Las acciones narradas en el **juego - trabajo en y con la naturaleza** permiten atisbar los diversos **aprendizajes sociales** involucrados y la constitución durante este período de una forma de relación con el mundo, de una forma de encuentro con el universo de su experiencia y en tanto tal, parte de su matriz de aprendizaje (Quiroga, 2003), en la cual resalta por parte de María una **posición activa y autónoma en la construcción de sus aprendizajes** en la dinámica necesidad – satisfactores - aprendizajes. Estas experiencias en este ámbito rural particular, como diría Racedo (2000; Quiroga y Racedo, 2003) también a partir de sus estudios sobre la vida cotidiana en estas zonas, fueron ordenando su cotidianidad y configurando su mundo interno y su identidad en interacción con otros y con los objetos de su entorno natural.

La **imagen de sí misma**, se desagrega en varias subcategorías correspondientes a este período: **ser feliz, ser inocente** y, como se ilustra más arriba, **tener carencias**. En interjuego con la **imagen de sus padres**, que se desdibujan en tanto: **sombras ausentes**, María se identifica con ellos en cuanto a verse **sin saberes o conocimientos**, pasando entonces a ser también parte de su **imagen de sí**.

No nos guiábamos quizá por lo que nuestros padres nos decían porque nuestros padres eran unas, eran personas así como que... ellos eran nuestras sombra, nada más, parece... pero... yo no recuerdo que ellos nos hayan dado así como ejemplos para seguir, no? Como ir a la escuela, como decirnos... No tenían conocimientos ellos de la ciudad, ni... tampoco ideas, como yo, que no sabía nada. Entonces ellos tampoco sabían. Entonces no es que quiera decir que ellos no nos orientaron porque no quisieran sino porque no tenían ideas tampoco. Se criaron en el campo, no tuvieron tampoco, como nosotros, ese ejemplo; así que no tenían manera de guiarnos, de orientarnos en la vida.

Justamente un lugar donde María expresa otras carencias en tanto **necesidades reconocidas** (o subjetivas), es en relación a su primer trayecto por la **Educación Inicial**: su escuela primaria, con un **significado** asociado a las necesidades y deseos y a la no participación, diferenciado de los momentos de **juego-trabajo en y con la naturaleza**.

No teníamos participación... y bueno nada más. Después de jugar en el recreo y así muy poco... algunas cositas... pero no... no tengo mayores recuerdos de la primaria... no... (...) y que bueno,

eran las cosas que... eso sí recuerdo de que... nos gustaría ir como otro nene, quizá, contado por ahí, que tenía un poco más que iba mejor vestido o que tenía por ahí... unas zapatillas y que bueno... esas cosas que uno cuando es chico mira. Y eso sí recuerdo que deseábamos tenerlo.

S.: - ... con su hermana...?

M.: - eso, sí. Los guardapolvos; un guardapolvo por ejemplo, que nos gustaban los guardapolvos con las tablitas y que no los teníamos... ((se ríe))

(...) Y bueno, las diversiones nuestras eran después del colegio; por ahí, al volver a casa, quedarnos en... quedarnos bajo un nogal, que ya las nueces estaban maduras y se caían todas; ya estaban todas para cosechar y bueno... nos quedábamos juntando nueces! (...). Nos quedábamos ahí, qué se yo...((...)) Qué se yo, a jugar.

En ese primer trayecto comienza a configurarse una imagen de sí en relación a los aprendizajes escolares, en la que aparecen pocas características⁴³, referidas a:

- **aspectos y procesos involucrados en el aprendizaje:** se menciona sólo el escuchar. *Llegábamos y escuchábamos, nada más.*
- **participación / involucramiento en los espacios de enseñanza y aprendizaje: no tener participación**
(...) Y este... bueno... no participaba mucho de nada. (...) Y hacíamos muy poca tarea, me parece. No teníamos participación... y bueno nada más.

Estas características y actitudes contrastan fuertemente con el protagonismo activo que María muestra en las actividades cotidianas de juego – trabajo en y con la naturaleza. Dado que en su relato sólo ha rescatado pocos recuerdos de esta primera experiencia escolar, no se puede avanzar con mayor profundidad; sin embargo, al menos resulta posible afirmar que hay evidencias de una diferencia entre los modos de interacción y de aprendizaje dentro y fuera de la escuela. La escuela aparece como un lugar “no protagónico” para decir ni para participar activamente. Frente a la posición activa y autónoma (“jugar”, “crear”, “ir a las cosas que nacían” “ir a ver nuestra cosecha”) en relación con la construcción de sus aprendizajes sociales fuera de la escuela, el relato de sus recuerdos en la escuela evidencia una posición pasiva, dependiente y no participante (“escuchar nada más”; “no participar en nada”, en citas anteriores). Sobre esta base se puede vislumbrar una suerte de ruptura (a profundizar en Cap. 6) entre estos modos de interacción y aprendizaje que permitirá comprender en parte el devenir de los procesos de construcción de demandas por EDJA en los marcos vitales posteriores.

Incluso el juego-trabajo permite a María compensar las carencias vividas en relación con la escuela a través de la imaginación creativa, en la dinámica permanente del reconocimiento y la realización de las necesidades reconocidas o subjetivas.

Y después recuerdo también que jugábamos con mi hermana a que teníamos hebillitas porque... claro! En los pelos! No teníamos nada! ((se ríe)) (...). Entonces (...) jugábamos ahí, cortábamos las maderas y que tenían formas de caballos, las maderas y... que nosotros nos íbamos en caballo a la escuela (...) y que... bueno... y que yo tenía hebillas para ponerle a mi hermana y hacía todos los movimientos como que tenía hebillas... Eso recuerdo tal cual. (...) hacía sonar la uña que le ponía las hebillas a mi hermana! ((nos reímos)). Yo recuerdo eso.

Como ya se expuso en ítem b., este trayecto breve por la escuela primaria se interrumpe en el primer momento de inflexión, definido por esos otros que deciden tornándola una migrante obligada y afectando (entre otras) su trayectoria educativa. En el relato correspondiente, la utilización de verbos “de transferencia” en oraciones en las que la entrevistada ocupa una posición de sujeto pasivo (“me llevó”, “me traje”), sostienen la imagen de una María no partícipe de estas decisiones⁴⁴. El modo familiar de resolución de necesidades de

⁴³ Como ya he mencionado, María hace pocas referencias a sus procesos de aprendizaje. Sus recuerdos de la escuela se expresan frente a mi pregunta directa recién en la quinta entrevista.

⁴⁴ Se asemeja a la posición de Chola como observadora ante eventos dramáticos de su vida, de manera aún más marcada.

sobrevivencia interactúa con el **modo familiar en relación a la educación** y se torna para María en el “contexto de justificación” de la interrupción de la escuela primaria.

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.

S.: - En otro pueblo?

M.: - Otro pueblo. Entonces mi tío me llevó. Y no iba a la escuela. Y ya perdí ese año y bueno, se ve que bueno, después ya, ya no fui más a la escuela.

La narración evidencia que la **realización de sus necesidades educativas** queda en un lugar **relegado** en relación a la satisfacción de las necesidades colectivas de subsistencia familiares, tanto en relación a su familia de origen como en relación a su familia ampliada: María tampoco podrá estudiar porque deberá ayudar en el trabajo de sus tíos (en ese interjuego entre su lugar en los modos familiares de resolución de necesidades, ya señalado antes). Este lugar relegado de las necesidades propias frente a las familiares también parece reflejar el procesamiento psicosocial del contexto sociohistórico, en tanto prácticas socioculturales comunes en familias rurales en un entorno de escasez, que en este caso, afecta la realización de sus necesidades educativas durante este marco vital.

2.2. El tercer marco vital

a. *Ubicación de las características generales del tercer marco vital en el entorno familiar y sociohistórico*

A los 10 años, en 1965, otro **momento de inflexión** implicará importantes cambios en varias trayectorias de la vida de María:

- migratoria: migra a la ciudad de Catamarca;
- laboral: comienza a desempeñarse como empleada doméstica de tiempo completo;
- familia y hogar: parte de sus hermanos también migran; ella pasa a vivir sin familiares en la casa donde trabaja.

Desde la **vivencia subjetiva**, el cambio vida rural – vida urbana aparece marcando una “etapa” más diferenciada de aquella iniciada en el **momento de inflexión** anterior.

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... que las recuerdo así como... los momentos que jugué con mis hermanos, los recuerdo ahí en esa etapa. Así que... bueno, después viene la etapa de la ciudad que ya es más conocida, lo de mi trabajo y eso...

Y bueno, y después ya fue esa vida...

María presenta nuevamente su migración y alejamiento de su familia desde su lugar de **proveedora a cargo** (junto con otros) para la realización de las necesidades como parte del **modo familiar de resolución de necesidades de sobrevivencia**. Debe considerarse que este **momento de inflexión** acontece cuando María transitaba aún su niñez, y por tanto, cuando aún se hallaba en una posición de mayor dependencia de los adultos de su entorno. Es relevante entonces analizar la **trama vincular de toma de decisiones referidas a la realización de las necesidades**. María manifiesta que en su caso personal no se trató de una decisión propia. Son nuevamente **otros significativos que deciden** sobre su vida: en esta ocasión, su padre acuerda con una señora que ella vaya a vivir y a trabajar en su casa en la ciudad de Catamarca.

había venido una señora de la ciudad a buscar chicas para que trabajen; trabajo doméstico. Entonces... bueno, por eso mi papá se fue a traerme de ese pueblo. Y me trajo. Entonces este, me trajo y, arregló con esta señora para que me lleve a trabajar con ella a la ciudad.

María vuelve a resultar una **migrante obligada**. La migración, tanto en este momento de inflexión como en el anterior, se presenta en el relato de María en escenarios donde ella es objeto pasivo de las decisiones de otros, sus padres, y en relación a las cuales no expresa sus propias necesidades ni sus emociones. Sigue justificada, desde la perspectiva de María, como “obvia” parte del **modo familiar de resolución de necesidades de sobrevivencia**, en un contexto de pobreza y carencias. Ella se esfuerza en justificar estas decisiones migratorias (que también afectaron en distintos momentos a su hermano y a su hermana), aclarando que no se trató de “regalarla” ni de una prueba de ruptura familiar; en su relato aparece, a través de la negación, la polifonía de estar discutiendo con otras posibles interpretaciones de lo sucedido. Por el contrario, se esfuerza en transmitir una **imagen de su familia de origen**: “*ser una verdadera familia*” y “*seguir unidos*”, a pesar de estar separados por extensos períodos de tiempo. Sin embargo, debo señalar que esta justificación, centrada en lo familiar, sin mención a ningún otro aspecto interviniente, parece ejercer un efecto de naturalización de las mismas⁴⁵.

no convivimos mucho con mi hermano, porque nos separamos muy chicos; yo me fui a los diez, qué se yo. Y mi hermana también. A mi hermana también la... qué se yo⁴⁶, andábamos por ahí, por alguna familia que podía darnos de comer, parece.

Así que... bueno... eh... estuvimos siempre separados. Pero, como en el campo no hay esa cosa, como ahora yo veo acá (...) esas cosas feas que entre familias pasan, desuniones, o... no sé. (...) Así que bueno, por eso, yo digo de que nosotros seguimos juntos, unidos y siempre así con eso de que ... obvio, somos familia ((sonriendo)). Y no había nadie que nos diga, que nos meta en la cabeza: “tu papá te llevó, te regaló” a éste, al otro, tu hermano... así. Y mi hermano también, estuvo con otros tíos trabajando en otros campos... y bueno, pasaban años así separados y de repente nos juntábamos en casa (...) nosotros nunca dejamos de estar... eso... de ser como una verdadera familia. Nos reunimos cuando podemos con los que están; hacemos lo que podemos juntos. Lo que está a nuestro alcance y... Pero yo al menos no siento eso.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que esta migración no formó parte de un proyecto propio o familiar de mejoramiento sino apenas de sobrevivencia y que implicó la pérdida de la cotidianidad de los vínculos familiares con un impacto importante sobre lo afectivo. En efecto, si bien María no manifiesta sus emociones y sentimientos frente a estas decisiones familiares, sí expresa el **sufrimiento** y la **soledad** asociados a las consecuencias de estas decisiones en tanto la pérdida del continente familiar y de lazos afectivos. La manifestación de estas **emociones** sentidas y de la búsqueda de contactos con los hermanos permiten interpretar que este cambio profundiza el **desarraigo**.

Y después cuando me fui a las otras casas, ahí sí, ya sufrí mucho ((con lágrimas en los ojos))

En el caso de María, el **desarraigo** tiñe el subsecuente **momento de adaptación**, durante el cual, en tanto transcurrían el final de su infancia y el comienzo de su adolescencia, se observan los siguientes rasgos de su vida cotidiana:

- en cuanto a su **trayectoria laboral**: trabaja intensamente en distintas “casas” de una misma familia de la ciudad de Catamarca;

⁴⁵ En los comentarios de la segunda columna del registro de esta entrevista señalé “Me sorprende la idea de familia y de unidad, sin haber convivido tanto tiempo con ellos...”. De igual manera, más adelante, cuando relata que vuelven a vivir juntos ya en su juventud, señalé que me llamaba la atención que se refiriese a sus padres como “mami” o “papi”, luego del sufrimiento relatado en sus migraciones... A diferencia de los relatos analizados por Sautu (Sautu, 1999), no encontré en María expresiones de resentimiento, queja o enojo con respecto a sus padres.

⁴⁶ Se observa que María omite una palabra ¿qué omite y por qué? “A mi hermana también la... dieron?... regalaron?”

- en cuanto a su **trayectoria familiar y afectiva**: busca continuar los lazos familiares a través de contactos con su hermana y hermano; comenzará la **ayuda**⁴⁷ a su hermano mayor, mientras éste cumplía su servicio militar; conoce a su “primer amor”;
- en cuanto a su **trayectoria educativa**: intenta retomar sus estudios (ver ítems b. y c.).

Veamos algunos fragmentos ilustrativos de este período:

Entonces bueno, me fui a los diez años; me llevó. Y estuve, más o menos con ella, hasta los quince años, me quedé ahí en ese trabajo...

S.: - Viviendo dónde...

M.: - En la misma casa de la señora... trabajando ahí. Y bueno, venía... venía... a mi casa iba... y... volví creo que una vez o dos a mi pueblo, a mi casa. Y mi mamá vino alguna vez a visitarme en ese trabajo. (...) Bueno, tenía franco los domingos, medio día. (...) Saltamos, bueno, salía yo porque mi hermana después había ido a trabajar ahí

S.: - en esa misma casa?

M.: - no, en otra, enfrente. Casualidad! (...) De casualidad estábamos cerca!

(...) Y bueno, y yo buscaba los dulces, y compraba los dulces y... pasas de higo y le mandábamos estas cosas para él ((hermano)). Así que bueno, las recibía. Y yo la verdad que eso, eso sí me gustó de haber hecho, de haberle podido mandar eso porque él no tenía a nadie más. Así que...

S.: - me decía que eso sí le gustó; y qué no le gustó, así de esa época?

M.: - De esa época... Y... trabajar de esa manera. No me gustaba. No me gustó. No me gustaba, es decir, no... Y yo quería trabajar, obviamente, pero no... no así, sin ver a mi familia, sin estar con mis hermanos y eso, no? (...) Y bueno... yo sufrí mucho por ellos, por mi familia.

(...) Y bueno... para ese entonces yo estaba... yo en Catamarca había conocido un chico, que me había presentado mi hermana, la mamá de esta nena. Y empecé a salir con este chico, y re-enamorada de él.

En el análisis de la categoría **trama vincular en la toma de decisiones para la realización de las necesidades** correspondiente a este tercer marco vital, se observa que se amplía **quiénes ejercen influencia** en la toma de decisiones. Además de los padres (ya mencionados en los marcos vitales anteriores) en este período se menciona como **otros que deciden** y **otros que mandan** a las “señoras” de las casas adonde fue María fue llevada a trabajar⁴⁸. Con esto, a la subordinación de María en materia de toma de decisiones en el ámbito familiar se superpone la subordinación en el ámbito laboral, como empleada doméstica “*cama adentro*”. Las “señoras”, definirán no solo su sueldo, sino los espacios y tiempos en los que se desarrolla su vida cotidiana de María.

(...) después con el tiempo se le casa una hija a esta señora y me lleva con ella, con esa gente, con esa hija, me lleva. A trabajar con ella. Me lleva a trabajar con esa señora y ya me quedo ahí en esa casa.

En interjuego con esta trama vincular, se puede identificar en el relato de María diferentes núcleos de sentido vinculados a la **vivencia de “encierro”**⁴⁹:

- **encierro por sujeción física** (que impide además, el establecimiento de otras relaciones sociales y afectivas);
- **encierro por no poder decidir**

⁴⁷ El análisis de la categoría ayuda muestra las numerosas ocasiones en las que María ha brindado y brinda ayuda a otros. Aparece como un continuo a lo largo de su vida y en relación con dos trayectorias: la familiar y la de participación social. El análisis comparativo permite identificar las siguientes propiedades: Cuáles son las estrategias de ayuda; Quiénes son los receptores de la ayuda (sus familiares - hermano, familia extensa -; sus compañeros militantes; los chicos y los adultos del barrio; Cuáles son las razones que motivan la ayuda.

⁴⁸ Tal como presenté en el caso de Chola, en el análisis de la categoría “trama vincular con otros significativos para la toma de decisiones referidas a la realización de las necesidades” he elaborado una gradación entre “otros significativos que “deciden”, “mandan”, “orientan ordenando”, u “orientan conversando”. Ver en Capítulo 6.

⁴⁹ Como se expondrá más adelante, como uno de los rasgos de la estrategia narrativa para este relato, María utiliza distintas imágenes visuales para aludir a situaciones vividas como “encierro” (“no me dejaba salir”, “me ató”, “no salía de mi ranchito”, “adentro de una burbuja”) y a las situaciones vividas como “apertura” (“yo ya me solté”, “se me abrió el panorama”, “corrí una cortina”, “abrimos los ojos”). Esta categoría fue inicialmente elaborada en el análisis de este relato, donde se manifiesta de manera recurrente; luego también pudo ser aplicada para el análisis del relato de Chola.

S.: - *Y estuvo con una familia sola en la ciudad ((de Catamarca)) o estuvo en varias casas?*

M.: - *No, no. Con una familia, por suerte. Me quedé ahí. Y bueno, pero uno no tenía mucha elección. Yo no tenía decisión para salir de esa casa y buscar otros lugares...*

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este tercer marco vital

En este marco vital se destacan en relación con su trayectoria educativa dos trayectos: uno en la **Educación Inicial** y otro en la **EDJA**. No aparecen menciones que, en cambio, permitan identificar **aprendizajes sociales**. En particular, si bien otros investigadores han analizado este tipo de trayectoria migratoria y laboral como parte del “entrenamiento de las niñas en el servicio doméstico” (Sautu, 1999b), en el caso de María no hay descripción de personas, lugares ni tareas referidas a su trabajo como empleada doméstica; por tanto, tampoco ofrece ninguna pista a partir de la cual se pudieran inferir posibles **aprendizajes sociales** ligados a su trayectoria laboral.

En cuanto a su **trayecto por la Educación Inicial**, María relata su **retorno a la escuela primaria**, luego de dos años de interrupción de su escolaridad, la “señora” de la casa en la que trabajaba la manda a una escuela en la ciudad. A los 11 o 12 años (aprox.), en condiciones de sobreedad, retoma la cursada de tercer grado; y repite.

(...) y a la vez veía de que a mí las cosas no me salían, la tarea no sabía hacerla, no entendía. Entonces repetía! Y bueno, repetí. (...).

Finalmente, se produce la **interrupción del retorno a la educación inicial**: no fue más a la escuela, quedando con 2º grado aprobado y la **primaria incompleta** como **máximo nivel educativo alcanzado**. En realidad no recuerda si no terminó de cursar o si terminó pero “no la mandaron” a buscar el boletín correspondiente.

Y sí, ahí habré hecho... no sé... un año creo que habré ido a la escuela esa, primaria.

S.: - *Terminó tercero? Se acuerda? O segundo?*

M.: - *No. No habré terminado, eh, creo que no terminé, porque si no... no tengo boletines, no. Nunca vi los boletines. Creo que tengo uno... creo que tengo uno y es de segundo... me parece... pero que no es de la ciudad. Así que... No... no habré terminado.*

S.: - *O sea que fue algunos meses entonces...*

M.: - *Sí, debe ser que fui algunos meses o si fui, después no me mandaron para el fin de año, para que retire el boletín, puede ser que pasó algo así... Así que...*

Comienza una temprana experiencia en su primer trayecto en la **EDJA**: un curso de corte y confección en una “academia” o “escuela de monjas”⁵⁰.

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 monja, era.

Se observa la dialéctica entre la **Educación Inicial** y este primer proceso de construcción de demanda por **EDJA**. La vivencia del trayecto por la **Educación Inicial** como **trayecto trunco** (parte de su imagen de sí en relación a la educación), como una frustración a sus aspiraciones educativas se entrama (motoriza) el interés por iniciar el trayecto en la **EDJA**.

Nuevamente los recuerdos de esta experiencia educativa se tñen con un cariz **negativo**, ligado a sus **dificultades**, por lo cuales finalmente interrumpe el curso. Los **aprendizajes no logrados en la Educación Inicial** repercuten sobre su desempeño en el curso de Corte y Confección y se reproducen como **aprendizajes no logrados en la EDJA**. Se vivencia también como un **trayecto trunco**, como una **frustración** a sus aspiraciones educativas.

⁵⁰ Considero que corresponde ubicar esta experiencia dentro de la Educación de Adultos si bien parece haber tenido lugar antes de sus 15 años, debido a la situación vital de María, tal como sostendré en Capítulo 6.

Eso siempre me salía mal. 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... Pero... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba, no me arreglaba. Así que bueno... y así fue... frustrado.

Profundizaré en este proceso de construcción de demanda por EDJA en el próximo ítem. Por el momento, interesa señalar que, recorriendo las experiencias educativas tanto de Educación Inicial como de EDJA con un importante “grado de formalización” recorridas por María desde su niñez hasta esta etapa, se observa que sus recuerdos son de índole negativa. Su significado se asocia a las carencias, al no saber, a la no participación, a la vergüenza; lejos de ser un lugar de contención o reconocimiento (como lo era en el caso de Chola) son lugares de no contención, diferenciación / desvalorización y no reconocimiento de aprendizajes.

c. El reconocimiento de las aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este tercer marco vital.

Comprender en profundidad este primer proceso de construcción de demanda por EDJA requiere nuevamente, profundizar en las vivencias de los sucesos que hacen al reconocimiento de sus necesidades educativas en la dialéctica de la realización de la trama de necesidades de este marco vital, así como a la búsqueda de satisfactores y toma de decisiones en interrelación con la construcción de la imagen de sí y de su autonomía.

María destaca el comienzo de este marco vital marcando la migración ligada a las necesidades reconocidas de sobrevivencia, desde su lugar como proveedora a cargo de los satisfactores en el modo familiar de realización de dichas necesidades. Ella y sus hermanos migran buscando “alguna familia que podía darnos de comer”. Su trabajo cama adentro, definido por otros, no es descripto en ninguna de las sucesivas entrevistas. Parece haber perdido aquel significado productivo – creativo que tuvo el juego-trabajo en y con la naturaleza en su infancia; en este trabajo ni siquiera producirá dinero.

Este... bueno, me pagaban... no sé, ya ni me acuerdo qué me pagarían. Eh... pero bueno, es... cómo me pagarían ni qué me pagarían, la verdad que no me acuerdo... Sé que era muy poquito y no... yo a la plata no la recibía. No me acuerdo cómo harían con mi plata.

En el relato de esta segunda migración obligada se reiteran las oraciones en las que la entrevistada ocupa una posición de sujeto pasivo (“me llevó”, “me traje”) remarcando su no participación en estas decisiones en las cuales se la “transfiere” (como una “cosa”) no sólo de trabajo, de hogar, de zona de residencia sino “de propiedad”.

esa gente me llevó como para ellos, no es que yo me fui a trabajar y que si no me gustaba me iba, no. Ellos me llevaron con la promesa de que, arreglaron con mi papá, de que ellos me iban a tener hasta que... hasta que alguien de la familia me rescate... digamos ((se ríe)).

El relato de María expresa en este marco vital no sólo el cambio migratorio y laboral, sino la profundización del cambio desde un lugar de sujeto activo en su niñez al lugar de sujeto pasivo, subordinado a otros. Tal como señala Racedo (en Racedo y Quiroga, 2003), el cambio migratorio no sólo implica la pérdida de códigos, de tiempos y espacios sino también un cambio de lugar en el orden social en un modo de producción distinto⁵¹. Las “señoras” aparecen en el análisis de la trama vincular en tanto otros que deciden (junto con el padre) y también en tanto otros que mandan, que emiten órdenes en situaciones en las cuales María aparece como persona receptora, con sus propios deseos e intereses, aún cuando no pueda hacerlos valer.

⁵¹ A partir de sus investigaciones observa que las chicas y jóvenes pasan de ser “hijas de familia”, a ser “sirvientas” sin derecho a nada más que cumplir con su tarea para que le paguen (retribución que incluso fue puesta en duda por María); sin derecho a hablar, sin paridad (en Racedo y Quiroga, 2003).

En esta trama vincular, la **construcción de la autonomía** iniciada en su infancia queda limitada o negada en esta etapa. Estas experiencias tienen impacto en la conformación del mundo interno y además, parecen poner en riesgo la identidad construida. En interjuego con sus **vivencias de encierro** (por sujeción física y por no tener decisión) María va presentando en su relato de este marco vital, una **imagen de sí desvalorizada** y con profundas diferencias respecto de su infancia⁵². A la luz de otros trabajos antecedentes, se pueden interpretar estas diferencias como producto del impacto de la migración, cuando la pérdida de personas, lugares, marcos de referencia tiende a la fractura de la identidad (Seidmann, 1990). En el caso de María aparecen nuevos rasgos en su **imagen de sí: sufrir por su familia; no tener elección / decisión; no tener iniciativa**. El sufrimiento y las vivencias de encierro (el esperar que “*alguien la rescate*”, por ejemplo) parecen indicar el reconocimiento de las **necesidades de protección y afecto** y de **libertad**.

En este marco vital, en esta trama vincular con **otros que deciden y otros que mandan**, los márgenes para las decisiones y acciones autónomas de María, para la realización de sus propias necesidades, intereses y proyectos, son estrechos. Esto afecta también la determinación de sus **trayectos educativos**. La “señora” definirá que María **retome la escolaridad primaria**. Esta decisión coincide con su **interés general por estudiar**:

S.: - Cómo vivía, qué sentía ((en esos años))?

M.: - ...eh... Bueno, sí yo me daba cuenta ya de que yo quería estudiar; yo quería ir a la escuela, porque como vivía ahí, en esa ciudad, no?, como estaba en el trabajo; yo recuerdo que sí quería ir a la escuela...

S.: - Y después me decía que intentó retomar la escuela primaria... o que la mandaba la señora... eso no me quedó claro (...) Era chica usted, no?

M.: - Sí, yo tenía... y sí, diez años. Así que sí, ellos me mandaban. No sé si fue algo que yo pedí o si fue una decisión de ellos, no recuerdo. Pero sí, me mandaban a la tarde a la escuela.

Y ahí en esa casa sí, ella, me mandó la señora al colegio... (...) Yo quería ir a la escuela, pero yo quería estar ya... estar en los grados altos, como me correspondía

María presenta rasgos de su **imagen de sí en relación al aprendizaje** entrelazados con sus recuerdos de su pasaje por la escuela:

- **En relación a su capacidad para los aprendizajes:** escasa capacidad: ser “cabeza dura”, costarle.

Pero, eh... evidentemente yo era muy dura.

(...) Porque cabeza dura, o..

- **en relación a aspectos y procesos involucrados en el aprendizaje:** no entendimiento; no saber hacer la tarea.

mi problema de ir a la escuela era eso: porque no entendía, no entendía, no, no

- **en relación a la edad y el aprendizaje:** percepción de sobreedad

era grande y estaba en los grados chiquitos, todavía abajo... Entonces yo me sentía mal (...)

- **en relación al reconocimiento de logros:** por parte de ella, percibe que su **no saber** implica **no poder** resolver tareas; por parte del sistema educativo, percibía las consecuencias: repetir; no irle bien.

veía de que a mí las cosas no me salían, la tarea no sabía hacerla (...). Entonces repetía!

En estas imágenes priman los rasgos negativos autorreferidos que desde su perspectiva han provocado malos resultados en términos de reconocimiento y acreditación por parte del sistema educativo: repite hasta que deja (sin haber aprobado tercer grado); esto es autoatribuido a su **culpa**; el percibir su sobreedad (cuando le “*correspondía*” estar “*en los*

⁵² En el caso de María estos cambios son marcados en su devenir temporal; en este sentido se diferencia del caso de Chola, donde es recurrente la “continuidad”.

grados altos”) y sus dificultades para resolver las tareas y entender, le provoca **vergüenza**. No hace ninguna referencia explícita a las circunstancias de su vida que pudieran explicar (por lo menos en parte) sus dificultades de aprendizaje y su sobreedad: la migración forzada u obligada, el haber dejado de estudiar dos años cuando fue “llevada” por su tío; tampoco se mencionan aspectos vinculares ni institucionales (no hay registro por ejemplo, en ninguna de sus dos experiencias en la escuela, de interacciones con otros – docentes, directivos, compañeros), ni tampoco aspectos sociales más generales.

Y me sentía mal porque estaba... era grande y estaba en los grados chiquitos, todavía 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!

La “señora” define las condiciones bajo las cuales debe continuar con su trayectoria educativa: si bien para María hubiera sido una alternativa que la hija de la señora la prepare para rendir libre, ésta no lo permite. La escena relatada es significativa de la desvalorización y la sumisión vivida, referida más arriba; nuevamente María se presenta como espectadora, sin capacidad para influir en la toma de decisiones, como un “tercero excluido” de la interlocución, “cosificada”⁵³:

Y me acuerdo que la señora esta tenía una hija que era maestra; estaba estudiando para maestra la chica. Y ella quería que yo me prepare para rendir libre, y la señora le dijo que no; que ella me iba a preparar, le decía la chica y entonces la mamá le dijo que no, que no me prepare, que no, que no... que no se ocupe, le decía. Y bueno, y yo recuerdo eso.

S.: - qué recuerdo...!

M.: - Y ahí quedó. Y así seguí repitiendo.

S.: - Para ud. hubiera sido una buena alternativa poder rendir sola, libre...

M.: - Sí, sí, yo quería. Yo recuerdo que me interesó, cuando escuché que dijeron eso. Porque no me dijeron a mí, lo hablaron entre ellas. Y yo dije: “Uy, qué suerte!”. Pero, bueno... no se dio. 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.

“Aún así” el interés por continuar estudiando se mantuvo, motorizando el primer **proceso de construcción demanda por EDJA**: la realización del curso de “corte y confección”.

En cuanto al **reconocimiento de esta aspiración educativa**, este proceso de demanda por EDJA se entrama en el discurso con la vivencia de su trayecto trunco por la escuela en su Educación Inicial. María expresa su **interés general por estudiar**; pero la manera difusa en la que se expresa dicho interés (sin un objeto específico, “hacer algo”, “algún curso, alguna cosa”...) como **razón para su acercamiento a la EDJA**, refuerza la idea de que tal vez funcione como búsqueda de una forma de **compensación** de las necesidades educativas que no pudo realizar en su trayecto escolar trunco. Incluso en cuanto a la **orientación hacia el satisfactor**, el tipo de satisfactor escogido, un curso de corte y confección en una academia o escuela de monjas, al parecer con un “grado medio-alto de formalización”, se asemeja, en los recuerdos de María, a cursar en “otra escuela”:

y después, cuando estaba haciendo... no sé... en otra escuela... que ya parece que era más una academia, una cosa así me parece que era, que... estaba haciendo Corte y Confección, en la otra escuela

Por otro lado, la **búsqueda del espacio de EDJA como satisfactor** así como la **toma de decisiones referidas al acceso a dicho espacio** están determinadas por la trama vincular relativa a la toma de decisiones: la “señora” en tanto **otro que manda** en este marco vital.

⁵³ Significativamente se trata, en términos del orden del relato, de la primera escena desde que comenzó la entrevista a través de la cual presenta voces de otros (en discurso referido indirecto), ya promediando la primera entrevista. A diferencia de Chola, donde este tipo de escenas conforman el “principio” de su relato.

Es importante en este punto que, al repreguntar por el proceso de toma de decisiones⁵⁴, María no lo presenta como una **decisión** autónoma sino **obligada** y que incluso justifica haber sido mandada al curso por la señora debido a su **incapacidad para las decisiones**, que forma parte de su **imagen de sí misma**, como un “rasgo de familia”. Es importante atender que luego de años de subordinación a otros que deciden y mandan, María no sólo reconoce no tener decisión sino **no tener capacidad** para ello y esto interjuega, desde su perspectiva, en este primer proceso de construcción de demanda por EDJA en cuanto a sus decisiones sobre el proceso de efectivización de su demanda.

S.: - *Y lo de Corte y Confección, también fue en Catamarca o ya acá en Buenos Aires?*

M.: - *Sí, en Catamarca. En Catamarca, cuando estaba ahí con esta gente.*

S.: - *Con la misma gente...?*

M.: - *Sí, con la misma señora.*

S.: - *La señora también la había mandado o fue usted...*

M.: - *sí, sí, yo creo que ellos me habían mandado. Porque si no yo no tenía capacidad ni decisión de nada, así que no... creo que no era capaz de decirle que me manden o de plantearme una situación de que “me gusta, en fin, algo”. Sé que no tenía eso... no teníamos eso nosotros... no éramos así capaces de nada. Así que todo lo que se hacía, se hacía por voluntad de alguien, no era que nacía de uno, de nosotros, para proponerlo...*

S.: - *“de nosotros” se refiere a ... ((lo decimos juntas)) hermanos*

M.: - *Sí a mis hermanos también porque todos somos así, todos... de esa forma... así que sí...*

María inicia así su trayecto por la EDJA, y con ello su proceso de **realización de sus aspiraciones educativas**. Sin embargo, al igual que su trayecto por la escuela, tampoco este trayecto se completa. Y su significado se incluye y asocia (bajo el mismo “*pasaje por la escuela*”) con aquél significado: como lugar de **no contención, diferenciación/desvalorización y no reconocimiento de aprendizajes**, así como de **frustración** de aspiraciones.

No, yo la verdad que no tengo buenos recuer... así de tener este... que haya entendido bien... lo que estuve cursando... digamos. Eso, sé que no. Sé que no, porque mi problema de ir a la escuela era eso: porque no entendía, no entendía, no, no... No podía hacer la tarea, no podía hacer, yo eso recuerdo. Eso, la primaria y después, cuando estaba haciendo... no sé... en otra escuela... que (...) estaba haciendo Corte y Confección, en la otra escuela, tampoco me iba bien (...) Así que... No, no fue bueno el pasaje por la escuela.

La **imagen de sí como aprendiz**, construida a través de este trayecto de EDJA y en la interacción con otros (docentes) vuelve a presentar rasgos de signo negativo:

- **En relación a aspectos y procesos involucrados en el aprendizaje: no entender**
“No entendía... se ve que no...”
- **en relación a contenidos particulares: dificultades en matemática**
“Pero... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba (...)”
“sí, era matemática. Tenía que tomar medidas, tenía que hacer... este... cuentas y hacer... este... moldes... Y, nada. (...) Nada. Nada. Eso siempre me salía mal.”
- **en relación a los resultados: no poder resolver tareas; equivocarse (salirle mal); irle mal; quedar frustrado.**
“tampoco me iba bien, tampoco me iba bien.”
“Eso siempre me salía mal. 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. La verdad que no tengo así un... de un año que haya sido bárbaro... ni... nada... ni parecido.”

Nuevamente la frustración de la realización de la necesidad es asumida desde la **culpa** autorreferida, por su **no entender y no saber**, que le **impiden poder hacer bien** lo requerido en el espacio educativo. El reconocimiento de los malos resultados es marcado

⁵⁴ En la última entrevista luego de haber identificado este eje de análisis.

tanto desde ella misma como desde el propio espacio educativo. Al igual que en sus dos experiencias de pasaje por la escuela, no hay descripción de otras personas ni se menciona la intervención de aspectos institucionales ni sociales. Su primera experiencia por la EDJA reafirma una **imagen de sí misma como aprendiz negativa**, de lo cual se puede intuir el consiguiente impacto en el desmedro de su autoestima.

En síntesis, en este primer proceso de construcción de demanda por EDJA María logra acceder al espacio de EDJA como satisfactor, es decir, logra efectivizar su demanda, pero sin embargo, no logra culminar la realización de su aspiración educativa; este proceso quedará entonces como **demanda efectivizada trunca o no culminada**.

A partir de allí, las **necesidades educativas** se profundizan frente a los desafíos de la vida cotidiana. Ella percibe el efecto excluyente de las carencias educativas que se acumulan: al no poder apropiarse de ciertos contenidos mínimos en la Educación Inicial, referidos a matemática, se frustra su iniciativa en la EDJA. En su vida cotidiana fuera de la escuela comienzan a manifestarse las carencias educativas, como un “no saber” escribir bien que dificulta su poder hacer, por ejemplo, en relación a la búsqueda de comunicación con sus familiares (referidas en ítem a.). En términos hipotéticos, parece tratarse de una **demanda potencial subjetiva** en cuanto reconocimiento de necesidades educativas básicas referidas a la lectoescritura, que podrían haberse resuelto a través de un espacio de EDJA como satisfactor, pero donde ese posible satisfactor, al menos en el relato, no es identificado. En lugar de ello, en este caso, **recurre a otros que orientan o ayudan**, quienes tienen los saberes que a ella le faltan: la “señora” de la casa escribirá las cartas que María envía para su hermano mayor. En esta actividad tampoco se registran aprendizajes.

Yo con mi hermano mayor, más que nada, con el único que me escribía. Porque él me escribía a mí y yo le escribía a él. O sea, esta señora le contestaba, porque yo no sabía escribir; no sabía escribir bien. Entonces él me escribía y (...) esta señora, entonces le contestaba las cartas a mi hermano.

En una de esas cartas, le dirá al hermano que se quería ir.

2.3.El cuarto marco vital

a. Ubicación de las características generales del cuarto marco vital en el entorno familiar y sociohistórico

A sus 15 años (1970 aprox.), el hermano la “retira” y la lleva a la Ciudad de Buenos Aires, desencadenando otro **momento de inflexión**.

Y bueno, así fue como mi hermano me fue a buscar, porque yo parece que en alguna carta le conté que me quería ir. (...) Y es de ahí de adonde me retira mi hermano. Que él sale de la colimba y (...) vino a vivir acá, él, porque acá teníamos una tía nosotros. (...) Entonces él ya fue y me buscó allá en mi trabajo.

S.: - O sea que primero vino él y se instaló acá y después la fue a buscar...

M.: - Sí. A los quince ya, más o menos. Y a partir de ahí, estoy acá.

Este **momento de inflexión** aparece en el entramado de cambios en varias trayectorias:

- **migratoria**: migra a la Ciudad de Buenos Aires;
- **laboral**: cambia de familia empleadora, si bien continúa trabajando como empleada doméstica de tiempo completo;
- **familiar y hogar**: se aleja más de su hogar y familia de origen.

Se trata de otro episodio de **migración obligada** que sigue dando cuenta de su **lugar de proveedor dentro del modo familiar de resolución de las necesidades de sobrevivencia**; primero migró su hermano y él actúa como enlace para que María migre y trabaje en la Ciudad de Buenos Aires⁵⁵. María no puede regresar a su hogar de origen sino que continúa migrando en virtud de acuerdos entre otros adultos (su hermano, otras “señoras”) en la **trama vincular con otros significativos que inciden en la toma de decisiones referidas a la resolución de las necesidades**. Desde el énfasis interpretativo de esta investigación interesa cómo fue vivida por María esta migración, cuál es su sentido desde la **vivencia subjetiva del momento de inflexión**. Parece no haber respondido al “rescate” anhelado por María; nuevamente se omiten descripciones, significados y/o valoraciones acerca del trabajo desempeñado, destacando en su lugar las **emociones sentidas** relativas al **desarraigo, la soledad y el sufrimiento**, con aún un mayor dramatismo:

Y bueno, recién llegada de allá, ((hermano)) me pone en otra casa y bueno, también, y ahí sufrí horrores también. 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 los gritos ((lágrimas en los ojos)).

S.: - Ay, M.! qué feo!

M.: - ((ríe angustiada)) feo, sí!! No sé cómo los vecinos no escuchaban! No sé cómo... no sé... cómo es que nadie salía a ver qué pasaba! Sí, no recuerdo yo que nadie me haya llamado para preguntarme. Y... así... que esa gente sí, se iba...

S.: - Por dónde era esa casa?

M.: - No sé... lo único que me acuerdo es Yatay...

S.: - Y cuántos años tenía más o menos cuando le pasaba esto?

M.: - Quince, dieciseis, ya. Y ahí yo recuerdo que lo llamaba a mi papá cuando... en mis gritos lo llamaba a él. Al que siempre lo busqué es a él, a mi papá.

Así que bueno, así fueron cosas de esa época.

Con su padre lejos, será su hermano mayor una figura importante a partir de este **momento de inflexión**. Ella presenta a lo largo del relato, una **imagen de su hermano** a través de una serie de rasgos, entre otros: **ser inteligente / despierto; darse cuenta / saber lo que quiere; ser una guía para sus hermanos; tomar decisiones** (también sobre María).

era muy inteligente. Es inteligente.

Entonces, yo lo admiro, qué despierto que era, cómo sabía, cómo se daba cuenta de eso.

cuando él era más chico, (...) sabía bien lo que quería.

y el único que nos guiaba, digamos, dentro de todo, era él (...), y así con mi hermano, entonces, lo que él decía era como una guía.

En el **momento de adaptación** se ubican los siguientes rasgos en su vida cotidiana:

- su trabajo “*cama adentro*”;
- su residencia en la casa de sus empleadores y de su hermano (en su día de franco)
- las dificultades para establecer relaciones sociales y afectivas

M.: - (...) mientras tanto, vivía con mi hermano. Pero, y bueno, él no me permitía estar sin trabajo, tampoco.

S.: - Vivía con su hermano los días que tenía...

M.: - claro, libre. Pero yo vivía en su casa igual, yo vivía con ellos, con mi cuñada y él.

(...) Y bueno ((se sonríe)) y vivía pensando, llorando, sufriendo por ese chico ((su primer amor catamarqueño)). (...) Así que bueno, en ese... estoy con mi hermano, qué se yo, él no me dejaba salir, ni que tenga novio, qué se yo, bueno. Pero él sí estaba de acuerdo que... con el que él...

⁵⁵ La migración de María parece reflejar un caso típico de lo que ya G. Germani definía como migraciones en cadena en cuanto a las redes sociales que posibilitan los movimientos migratorios (Freidin, 1999).

con lo que a él le parecía, yo podía hablar. Entonces él tenía, bueno, una infinidad de “cuñados”, no? Entonces tenía el cuñado, el menor. Y bueno, él quería que yo saliera con él. (...) Y bueno, ya después este... ahí habrán pasado dos años más o tres, de estar cama adentro.

En los fragmentos arriba citados pueden apreciarse también aspectos de la **trama vincular con otros significativos**. Durante todo el relato correspondiente a este cuarto marco vital María destaca que se continúan imponiendo sobre su vida las decisiones de esos otros. El análisis comparativo permite identificar a su hermano en el lugar de **otros que deciden** influyendo de manera determinante en aspectos de su trayectoria familiar, migratoria, laboral y afectiva o de vínculos cercanos. En esta posición, él es presentado directamente a través de acciones (que implican decisiones) sobre su persona⁵⁶.

cuando llegué acá, él mismo ((hermano)) me puso a trabajar en otra casa ((se ríe)).

También se escenifican **otros que mandan**: en este lugar se puede identificar también a su hermano así como a las “señoras” de las casas en las cuales trabaja, en situaciones en las que estos otros emiten órdenes, pero donde también María expresa sus deseos.

O que uno ve un chico y que le gusta y que bueno, voy a salir con éste (...). Mi hermano no me dejaba. Él me decía que no (...) me daba un horario para ir y venir (...).

En relación a estas influencias en este período se continúan las vivencias de María referidas al **encierro**, tanto por **sujeción física** como por **no poder decidir**.

Y como no había otra persona, no dejaba llegar a nadie, ni tampoco me dejaba salir, entonces él ((novio propuesto por el hermano)) venía ahí, a veces, y bueno, nos velamos ahí, y nada más. Y bueno, como yo trabajaba cama adentro, entonces... eh... (...) no había otra posibilidad ((se ríe)) que un fin de semana, un ratito ahí, un sábado en la casa de él, y nada más.

Sin embargo, hacia el final de este marco vital, María se presenta a sí misma en una posición más activa para el logro de cambios. La fuerte vivencia de **encierros** permite comprender las **estrategias** de ruptura tendientes a ciertas **aperturas**. Las vivencias de apertura se contraponen a las vivencias de encierro mencionadas en estos marcos vitales, en un juego de opuestos a lo largo del relato. A través del análisis comparativo, se identifican como estrategias de apertura en este marco vital:

- **las peleas o enfrentamientos (con el hermano)**

Y pasaron esas cosas, esos tironeos con mi hermano.

- **las huidas**

Yo sentía que yo me iba de la casa de él ((hermano)) porque estaba enojada con él (...) porque estaba en una edad que quería, que quería salir (...) y... esas cosas, lo que un adolescente en ese momento, quiere. Así que eso sentí, que yo me iba o me iba a otra casa para que él no me encuentre, o para que no me diga nada ((se ríe)).

- **el ir a estudiar / aprender**

Este último punto será retomado en los ítems siguientes, como parte de sus **procesos de construcción de demanda por EDJA**, dentro de su **trayectoria educativa**.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este cuarto marco vital

Durante los dos o tres primeros años de este marco vital, a pesar de su manifiesto interés María no inicia ningún trayecto en la EDJA.

⁵⁶ Debe aclararse que respecto a “quiénes” son los otros que “deciden”, “mandan”, “orientan ordenando”, u “orientan conversando”, hay algunas personas que se reiteran en varias subcategorías debido a que, más que considerarse a las “personas físicas”, se han considerado las “posiciones” en las que a éstas se las presenta en el relato (Ver en Cap. 6).

Se pueden identificar, sin embargo, ciertos **aprendizajes sociales por reflexión** (sus darse cuenta) y **por interacción con otros** (con su hermano). Es significativo que éstos no son destacados desde el logro positivo sino desde la culpa por **no darse cuenta antes**⁵⁷. Uno de estos aprendizajes sociales refiere a situaciones de injusticia en relación con la producción agrícola familiar, vividas en sus primeros marcos vitales:

(...) Eso él lo tenía claro y después había otras cosas que él tenía muy claras y que yo jamás me había dado cuenta, por ejemplo, materiales. Que él, nosotros trabajábamos en la cosecha (...). Entonces bueno, cuando iba esta gente a cazar, de la ciudad, (...) mi padre era muy generoso, muy bueno era. Entonces qué hacía, toda la mejor verdura, la mejor cosecha que se sacaba de verdura, era para regalarle a esta gente. (...) Cuando ellos, según mi hermano, no nos llevaban nada; según mi hermano, a nosotros no nos daban nada. Entonces, yo lo admiro, qué despierto que era, cómo sabía, cómo se daba cuenta de eso. Yo jamás me di cuenta de nada!

Hacia el final de este período (a los 17 años aprox.), María inicia un trayecto en la EDJA, intentando completar su nivel primario y comenzar el nivel secundario. Profundizaré su análisis en el próximo ítem, en tanto proceso de construcción de demanda por EDJA.

Asistí bueno, en otros tiempos cuando era más joven, a tratar de terminar la primaria, así particular y eso. Pero... nada más... no.(...)

S.: - Y cuénteme esto de terminar la primaria, cuándo fue?

M.: - Y... cuando tenía más o menos, diecisiete. Estaba cama adentro, trabajando cama adentro y ahí creo que a las dos me iba, a las dos de la tarde me iba a una señora que me preparaba para rendir libre.

María guarda algunos recuerdos de esta experiencia educativa, referidos a estudiar con una “señora grande” que le daba clases en forma “particular”, durante varios meses. Aunque persisten las dificultades en matemática hay, por parte de María, cierto reconocimiento de aprendizajes en este espacio:

Aprendí, aprendí un poco más... Siempre me costó matemática, mucho. Así que igual, en eso aprendí un poquito más.

S.: - María, (...) cuánto tiempo habrá sido que estuvo estudiando?

M.: - Yo creo que... habrán sido unos meses... calculo que... no sé... siete meses, seis...

Sin embargo, María no llega a rendir libre, tal como analizaré más adelante. Este intento se vivencia también como otro trayecto trunco.

pero nunca llegué a rendir nada así que... (...)

Pero no rendí. La verdad es que no rendí nada. Así que... ahí quedé...

S.: - fue mucho tiempo que estuvo estudiando?

M.: - No, un tiempo, unos meses habrán sido. No fue mucho. Así que... ahí terminó (...) Y ahí quedé

c. El reconocimiento de aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este cuarto marco vital.

En el relato de estos primeros años de residencia en la Ciudad de Buenos Aires se pueden identificar dos procesos de construcción de demanda por EDJA. El primero refiere a la expresión del interés general por estudiar y a la carencia de oportunidades para estudiar que María ubica en los dos o tres primeros años de este marco vital; es decir, el reconocimiento de la aspiración educativa, se expresa como interés y como necesidad. María identifica un espacio educativo como satisfactor: la escuela. Sin embargo, no logra la realización de sus aspiraciones educativas, quedando en una situación de

⁵⁷ Como ya he señalado, es difícil su ubicación cronológica, si bien se presentan relacionados con este marco vital.

demanda subjetiva orientada a un satisfactor, en tanto si bien se alude a una aspiración educativa frente a la cual se identifica a la escuela, no logra efectivizar esta demanda.

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. (...) Y bueno... de ahí, o sea que nunca tuve oportunidad para estudiar (...)

Así que pienso que con respecto a la escuela, yo pienso que habrán sido todas estas cosas que me pasaron y yo de verdad que yo siempre sentí que quería ir a la escuela, me gustaba el guardapolvo... me encantaba ponerme el guardapolvo e ir a la escuela. Pero bueno, me faltaba todo el apoyo. Así que creo que es fundamental eso.

En el relato, la **no realización de esta aspiración educativa** se entrama con las profundas vivencias de desarraigo y de encierro correspondientes a este marco vital, en las cuales continúa transmitiendo una **imagen de sí misma**, de estar sola y encerrada. Considero que estas vivencias (tal como ya he presentado en el marco vital anterior) evidencian las **necesidades de protección, afecto y libertad** agudizadas por el **modo de realización familiar de las necesidades de subsistencia** en las condiciones concretas de existencia de este marco vital. Analizaré esto con mayor detalle:

Como motivo por el cual no avanzó en este proceso de construcción de demanda, María señala el no haber tenido ni “*el apoyo*” ni “*el hogar*” como para estudiar⁵⁸. Esto se relaciona con su **lugar como proveedora en el modo de realización familiar de las necesidades de sobrevivencia**, en cuanto da cuenta de su **migración obligada**, lejos de su familia de origen. Es importante destacar que en este señalamiento por parte de María de una falta de apoyo para poder estudiar, se desdibujan las responsabilidades. Queda en una mención general de “*todas estas cosas que me pasaron*”... No se identifica quiénes deberían haber sido los responsables de ese apoyo (sus padres, su hermano, la señora, todos ellos...?).

Este modo de realización familiar de las necesidades, sin embargo, fue acordado por otros en la **trama vincular que incide en la toma de decisiones**, tal como se planteó en el ítem a. En este marco vital María destaca a su hermano como **otro que decide** y **otro que manda** (lugar ocupado antes por el padre). Explicita que durante estos años la toma de decisiones era potestad de su hermano quien desde una posición activa “*hacía*” con María lo que él decidía y le imponía **límites** a la realización de sus propias necesidades e intereses y a la búsqueda de alternativas como ejercicio de su propia **autonomía**, en cuanto al tipo de trabajo, al uso de sus tiempos liberados, a su lugar de residencia, a sus relaciones afectivas. La utilización del verbo “poner” refuerza el sentido de “imponer” (trabajo, casa, posteriormente novio) y junto al “llevar” y “traer” (ver también en cita más arriba) remiten a una imagen de cosificación y a las **vivencias de encierro por sujeción física y por no poder decidir**.

De esa manera fue que vine acá. O sea, no tuve otra opción tampoco. Porque ya cuando llegué acá, él mismo me puso a trabajar en otra casa ((ríe)). Me llevó a trabajar cama adentro otra vez!

Y que bueno, que aún acá yo tampoco tomaba decisiones; hasta lo que recuerdo, diecisiete años, dieciocho, yo no podía salir, ni irme a ningún lado sin permiso, ni decidir nada con quién iba a salir, ni noviecito, nada. Lo decidía él.

Se observa cómo María en relación a su no toma de decisiones, oscila entre adjudicarla al avance del hermano sobre su propia autonomía y a sus propias características personales o **imagen de sí misma**. En este sentido, se evidencia en el análisis de su relato, una contraposición (explícita e implícita) de pares de opuestos con los rasgos positivos de la imagen de su hermano (presentados en ítem a.). En esta contraposición, María lleva la peor parte, las notas en su polo negativo.

⁵⁸ Para María el apoyo ocupa un lugar relevante, de manera general, para sí y para otros, entre los aspectos involucrados en su **imagen de la educación en general**.

S.: - Bueno, me decía que a los quince, dieciseis años, no podía tomar decisiones...

M.: - ahora me doy cuenta de que no... no recuerdo yo de haber tomado una decisión por mi cuenta. O no recuerdo... a ver... cómo explicarte... Por ejemplo, mi hermano mayor, él dice que cuando él era más chico, desde los trece, no sé, desde los diez años, a los catorce más o menos, sabía bien lo que quería. Él tenía decidido, tenía claro lo que quería; por ejemplo, cuántos hijos iba a tener, que él sabía. (...) Y de hecho, tiene una sola hija. Hoy la hija tiene treinta años, le pudo dar... lo básico a su hija. Eso él lo tenía claro y después había otras cosas que él tenía muy claras y que yo jamás me había dado cuenta, por ejemplo, materiales.

Y esas cosas bueno, yo veo que él tenía muy claro lo que quería... y yo no. (...) Esas cosas veo de diferentes, yo.

Es significativo que aquellas características del hermano que le han resultado negativas para su propia vida (como su injerencia en lo laboral y afectivo) son marcadas a través de las acciones (llevarme, traerme, ponerme, etc.) que se presentan en un tono descriptivo, sin calificativos; aparecen de alguna manera “naturalizadas” (o por lo menos, sordamente aceptadas). El juicio valorativo recae entonces sobre sí misma, reforzando su desvalorización. No menciona aspectos socioeconómicos ni aún aquellos de su entorno cercano, como la propia configuración familiar en la cual, por ejemplo, siquiera el reparar en la brecha de edad entre ambos le podría servir para explicarse/me las diferencias respecto de ciertos saberes y actitudes de su hermano (ya joven) durante la infancia y adolescencia de María.

En este contrapunto entre la **imagen del hermano** y la **imagen de sí misma** en el relato se explicita una trama entre los caracteres relacionados con la carencia de autonomía y su incapacidad para la toma de decisiones entrelazada con su falta de inteligencia, de razonamiento, etc. Son recurrentes las relaciones entre los siguientes caracteres de su **imagen de sí: no tener / tomar decisiones; no tener autonomía; ser manejada por el hermano; no pensar – analizar – saber; no ser inteligente; no pensar en su propio beneficio para su futuro.** En esta trama, las carencias referidas a la falta de libertad y de autonomía debidas a su posición subordinada en la toma de decisiones, “se hacen carne” en María, quien las asume como justificadas debido a sus incapacidades y sus **no darse cuenta.** Esto la lleva a acatar estas decisiones impuestas, en parte, desde la culpa, si bien se trasluce su **resentimiento y enojo** frente a este **otro que decide y que manda.** Y es en relación con esta trama que ella da cuenta del devenir de su **proceso de construcción de demanda por EDJA** en este período: no concurre a la escuela a pesar de su interés.

((hermano)) me traía acá, me llevaba, así. Siempre una cosa muy manejada. Yo no... nunca dependí de... 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 o eso. Así que bueno, creo que esas habrán sido las causas por las cuales no fui a la escuela. Así que...

S.: - ((no se escucha)) dijo que nunca fue independiente, ud. se ve así en ese momento...?

M.: - Claro, que no tomaba decisiones. No podía tomar decisiones. Además no era... no fui inteligente... la verdad que hoy pienso...

S.: - por qué? En qué sentido?

M.: - porque no tenía... yo por ejemplo, no recuerdo... no recuerdo que haya hecho algo con... haya hecho alguna actividad, alguna cosa, algún trabajo, alguna... nada así, por mi decisión o porque yo haya dicho voy a hacer esto porque me parece que esto me va a favorecer ((interrupción breve))

S.: - Me decía que en esa época se vela como que no empezó nada, ni buscó nada que ud. sintiera que fuera para su bien...

M.: - Sí, eso pienso, pero yo digo que no era inteligente, no se me ocurrió hacer nada a mí por mi cuenta. Que las cosas que hacía, las hacía porque alguien me decían nada más.

S.: - como qué?

M.: - Y... por ejemplo, cosas como... no sé... dónde irme a trabajar, qué tipo de trabajo hacer o no sé... era una edad de no sé... dieciseis, diecisiete años, que uno está enamorado, que esto o que lo otro, no? (...) Y no, era todo limitado; mi hermano no me dejaba.

Sin embargo, en los relatos correspondientes al final de este marco vital, María manifiesta una activa búsqueda de cambios en su vida. Entre ellos busca, a los 17 años, retomar sus estudios. Es importante ubicar este **proceso de construcción de demanda por EDJA** en relación con el **proceso de construcción de autonomía**. María marca una diferencia en relación con el acatamiento de las decisiones de otros, mostrando una imagen activa en esta búsqueda de cambios y de **aperturas** a través de diferentes **estrategias de ruptura** (tal como anticipé al final del ítem a.). Entre ellas, he incluido el **ir a estudiar / aprender**, en tanto María enfatiza este intento de retomar sus estudios primarios y continuar el secundario como parte de un proyecto propio, como una **decisión autónoma**.

S.: - *Y eso, cómo fue la idea de volver a intentar?*

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

S.: - *por qué, M.? cómo fue?*

M.: - *Y... yo recuerdo que... 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.*

S.: - *Acá en la ciudad? los veía más?*

M.: - *Sí acá en la ciudad los veía más. Y bueno, recuerdo que... sí, fue una inquietud mía.*

Las **razones de acercamiento a la EDJA** que María presenta refieren, por un lado, a su **interés general por estudiar** (ya expresado en procesos de EDJA anteriores): querer ir a la escuela, querer estudiar, querer avanzar con su trayectoria educativa; no sólo completar el nivel primario sino para luego iniciar el nivel medio. El intento de ir a la escuela ¿de adultos? parece dirigido además a **compensar** aquellas carencias originadas en su pasado: por un lado, para llegar a la secundaria, era necesario compensar la carencia relativa a la **trayectoria trunca** del nivel primario; es decir, era necesario obtener la certificación previa. Por otro lado, la expresión del deseo de “*ir de guardapolvo*” se liga, como un aspecto simbólico, con una de aquellas carencias vividas en su primer trayecto por la escuela primaria (ver ítem 2.1.b. y c.).

En esta oportunidad parece querer aún más: su decisión autónoma parece dirigida a la construcción a su vez, de una mayor autonomía. Busca **salir, relacionarse con otros**, esos chicos de guardapolvo que le parecían libres. Parece expresar profundos deseos, tal como ser “*libre*” (quebrando sus **encierros**) y “*llegar a ser alguien*” (quebrando un destino prefijado en lo laboral, ser empleada doméstica) como un sueño hacia “*otra vida posible*”.

S.: - *Yo quería ir de guardapolvo y con todos los chicos ((se ríe y se toca cuello y pecho)).*

S.: - *y si era de tablitas mejor...?*

M.: - *Si era de tablitas mejor! ((se ríe)). Eso era.*

S.: - *Claro, claro.*

M.: - *Esa era mi idea. Bah, yo me acuerdo que eso es lo que me gustaba. Porque yo siempre miraba a los chicos que iban.*

S.: - *Por qué le gustaba? (...)*

M.: - *Y... y bueno... me gustaba..., 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: en grupo... y en fin, así, estar con los chicos, con los compañeros. Como los veía.*

S.: - *porque ud. los veía pasar...?*

M.: - *los veía así... tan sueltos... tan qué se yo... libres. Así, parecían libres, no? ((se ríe)) parecían libres. (...) Y bueno, eso, eso me llamaba la atención, me gustaba. Y bueno, más allá de eso, sí soñaba estar eh... llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando... en fin; ser así... llegar a ser alguien, no?. Era lo que pensaba.*

Su interés por “*ir a la escuela*” trasciende entonces sus **necesidades educativas** para entrelazarse con la búsqueda de realización de sus **necesidades de libertad, de afecto y de identidad**... En cuanto a la **orientación hacia el satisfactor**, María **identifica un espacio de EDJA de alto grado de formalización**: la escuela, como un posible satisfactor sinérgico, frente a esta trama de necesidades.

Si bien María presenta el inicio de este proceso de construcción de demanda por EDJA desde su **interés** propio y su **autonomía**, debe hacerle la propuesta a la “señora”, debido que trabaja bajo el régimen de “cama adentro”. Se trata de una **búsqueda de un espacio de EDJA** activa, en la que **recurre a otro** que oriente. Interviene entonces la **trama vincular con otros significativos que influyen en la toma de decisiones**; pero no ya como “otro que decide” ni “manda” sino que **orienta ordenando**: la “señora” le recomienda a una maestra para que la prepare para dar libre. En el relato de este período, cercano al cuarto momento de inflexión, aparece esta primera mención a **otros que orientan ordenando**. María marca en su discurso la directividad con que percibe esta guía⁵⁹.

Y bueno, recuerdo que... sí, fue una inquietud mía. Así que les propuse a esta gente donde yo estaba y bueno...

S.: - también a la señora con la que usted trabaja, le propuso?

M.: - sí, claro. Yo creo que... ella me recomendó una persona, una señora grande, para que lo haga particular y entonces fui a verla.

La señora la orienta hacia un **espacio de EDJA de grado medio de formalización**: una maestra “particular”. Sin embargo, este satisfactor sugerido no responde a todas sus aspiraciones previas. Aparece una distancia entre sus intereses y necesidades y la forma en que se plasma este intento. María explicita que esto no era lo que ella quería; **no era un satisfactor adecuado**.

Y sí, de hecho ella me preparaba... así que... pero bueno... No era lo que yo quería. No era lo que yo quería ir así particular a la escuela. Yo quería ir de guardapolvo y con todos los chicos ((se ríe y se vuelve a tocar el cuello)).

A pesar de ello, estudia unos meses en esta situación. Parece mejorar su **imagen de sí en relación al aprendizaje**, a la luz de los **logros reconocidos** por ella y por la docente (si bien “suavizados” por aquello todavía no muy logrado):

igual, en eso aprendí un poquito más. Sí, me desenvuelvo, en fin. Lo que me costaba y creo que me debe seguir costando ahora es divisiones y eso...

Ella ((la maestra particular)) me decía: “Ya estás para rendir (...)”

Sin embargo, María manifiesta su **no saber en torno a lo educativo**: no sabe adónde debe dirigirse para rendir libre sus exámenes.

Porque tenía que buscar un lugar donde rendir... y yo no conocía, no sabía. Y la señora que me daba era una señora grande (...). Entonces ella por ahí si tenía intenciones de ayudarme, no podía tampoco, mucho. Y bueno, como ella me decía: “Ya estás para rendir, en fin. Busca adónde, andá a anotarte”. Y bueno, yo no sabía, así que... Y ahí quedó.

S.: - Y por qué piensa que terminó, que no fue más, que no siguió?

M.: - ¿por qué era?... ((silencio)) Porque tenía que buscar un lugar donde rendir... y yo no conocía, no sabía. (...)

Desde la perspectiva de María, la **búsqueda del satisfactor** es **dificultada** no sólo por **no saber** sino por **no tener decisión**. Luego de los múltiples eventos de su vida que han sido determinados por las decisiones y los **límites** de los otros en la propia **construcción de su autonomía**, María se ha asumido incapaz para la toma de decisiones. Se puede entrever la internalización y justificación del vínculo sometedor – sometido (que caracteriza su vida cotidiana ya desde marcos vitales anteriores) ahora en tanto rasgo propio, parte de su **imagen de sí misma** (en la falta de decisión, la timidez, el no saber).

M.: - (...) yo recuerdo que estaba media como perdida; no sabía adónde ir, cómo hacer, adónde tenía que recurrir para anotarme así como para rendir, en fin: No sabía nada.

⁵⁹ Como ya adelanté, en Cap. 6 presentaré estas subcategorías que dan cuenta del gradiente de las posiciones que han ocupado los otros de la trama vincular, para cuya elaboración me he basado también en elementos de análisis del discurso

S.: - claro, sí, es un mundo desconocido para cualquiera...

M.: - Sí, sí. No sabía nada. Así que bueno, y como todo había que preguntar a otra persona, a esta gente que yo no conocía, que eran mis patrones...

S.: - claro...

M.: - dije: "chau, no"... Y como yo no tenía deci..., como digo, no? todos somos así, mis hermanos y... y menos de chicos... Cuando uno es joven, más tímido era. Y bueno, ya venimos de ser así. Y siendo chicos peor., porque yo tengo mi hermana melliza también, (...) ellos todavía son... son como nenes... son chicos todavía, parece. Porque si hacen las cosas, y bueno, hasta ahí nomás; no tienen capacidad, decisión. Es así. Es así todavía.

El análisis del devenir de este **proceso de construcción de su demanda**, este intento de rendir libre su primaria y seguir la secundaria, puede ser interpretado como una **demanda efectiva no culminada**, en tanto sus aspiraciones educativas comenzaron a realizarse a través de la efectivización de la demanda pero no lograron completarse. María parece ironizar sobre la lejanía entre sus aspiraciones y los logros obtenidos, presentando (dudosa) una especie de síntesis de los rasgos que, desde su perspectiva, provocaron esta brecha: la **imagen negativa de sí misma en relación al aprendizaje** (ser "cabeza dura") y la falta de **apoyo y de hogar** (sus carencias de protección).

si soñaba (...). Pero bueno! ((se ríe)) Ni por lejos iba! ((se ríe)). No, ni me aproximaba. Porque cabeza dura, o... o... no sé, no tenía el apoyo, no tenía el hogar, no tenía... nada... entonces...

2.4. El quinto marco vital

a. *Ubicación de las características generales del quinto marco vital en el entorno familiar y sociohistórico*

A los 18 años se entran una serie de cambios en los que se destaca el protagonismo activo de María en las decisiones relativas a varias de sus trayectorias de vida. Esto diferencia este cuarto **momento de inflexión** de los anteriores, marcados por las decisiones que otros tomaron sobre su vida. Desde la **vivencia subjetiva del momento de inflexión** María señala que fue un "tiempo difícil".

Pero después cuando ya... dieciocho años más o menos, ya salí de las casas, dejé el trabajo doméstico. Traté de buscar en fábricas yo. Pero mientras tanto, vivía con mi hermano. Pero, y bueno, él no me permitía estar sin trabajo, tampoco. (...) y ya quedo ahí sin trabajo porque me quedo sin trabajo...

S.: - ud. se queda sin trabajo o ud. deja?

M.: - yo dejo. Me parece que me vengo y no me quise volver. Me parece, no recuerdo bien. Y ahí fue medio duro ese tiempo, económicamente, porque mi hermano no quería que estuviera sin trabajo. (...) Así que... fue difícil ese tiempo, para que se produzca el cambio que yo logré, fue duro, tirante...

Los cambios de este **momento de inflexión** se manifiestan en varias trayectorias:

- **familiar y hogar**: vuelve a vivir con su hermana;
- **laboral**: comienza a buscar otros trabajos, diferentes al "servicio doméstico"⁶⁰;
- **migratoria**: decide irse a una localidad de la provincia de Buenos Aires (ya mencionado anteriormente como estrategia de huida); nuevamente hay apoyo de una "red de conocidos" para esta migración. Luego regresa a Villa 15.

⁶⁰ Parece otra estrategia para quebrar ese destino precondicionado. Por ejemplo, Sautu (1999) destaca que de 28 mujeres migrantes empleadas domésticas entrevistadas en su estudio, 24 se habían iniciado en su "entrenamiento" como personal doméstico siendo niñas o preadolescentes.

En este marco vital aparece el juego de opuestos ya mencionado en relación con las categorías de **encierro y apertura**. Se concretan **aperturas** en las que es posible discriminar los núcleos de significado que se contraponen uno a uno con las vivencias de **encierro**:

- **apertura por liberación física**

ya salí de las casas

- **apertura por empezar a tomar de decisiones**

Si bien, lo tenía cerca ((al hermano)), estaba controlada un poco, ya sentía que ya me podía liberar, moverme un poco más. (...)

S.: - Bueno. Cuénteme entonces cuando usted tenía sus dieciocho, diecinueve años (...)?

Cómo fue ahí, no? Porque ud. dejó de trabajar...

M.: - Ah, cuando yo ya me solté de mi hermano ((se ríe)) (...) Y bueno, ya ahí empecé a buscar otro tipo de trabajo, en fábrica y eso...

En estas citas, así como en la primera de este ítem, aparece la **vivencia subjetiva del momento de inflexión** como un logro propio de una mayor independencia en la toma de decisiones. Si bien esto implicó cambios en la **trama vincular con otros significativos**, al parecer su hermano mayor continuó influyendo en la determinación de algunos aspectos de su vida. No fue una transición sencilla sino que por el contrario, la trama vincular autoritaria pareció reforzarse a través de la violencia, en la única mención a una característica negativa como parte de la **imagen del hermano: ser bravo / duro**.

mi hermano no quería que estuviera sin trabajo. Y bueno, hubo peleas, y cosas, así... una vez me pegó. Es bravo!

como ponerme un poco más firme ante... digamos... su forma de proceder conmigo y mis hermanos también, porque no era sólo conmigo; él era duro con todos, porque nosotros éramos todos más chicos

A pesar de los cambios logrados, en el momento de adaptación posterior se continúan algunos aspectos. Uno de ellos es la continuidad de su **lugar de proveedora a cargo** como parte del **modo de resolución de las necesidades de sobrevivencia y educación** de su familia extensa. María no lo marca como decisión propia: es el hermano quien trae a sus padres a la casa donde vivía María; mientras la hermana deja a la hija a su cuidado.

(...) Y de hecho empecé a trabajar en una empresa de... cómo se llama?... de parlantes y... después, trabajé no sé... tres, cuatro años ahí, con mi hermana también, la más chica... y bueno, trabajamos las dos; ya ella había llegado, por supuesto, y estábamos juntas ahí así que... y bueno, nos ayudábamos en esa casa para mantener... un poco. (...). Habremos vivido un año más o menos como que estaban mis hermanos, estaban los mellizos, mi hermana R, mi hermana la que está antes de mí, y yo. Y después ya nosotros compramos una casita, acá (...) y nos quedamos todos ahí. Y después ya vinieron mis padres. (...) Mi hermano fue a buscarlos a ellos. Fue a buscarlos y entonces ya vinieron a vivir con nosotros... (...) A partir de ahí, ya fui el sostén de la casa esa. (...) Así que bueno, ya empecé a trabajar para el sostén de esa casa y bueno... después al tiempo ya empezó mi hermana también y ya éramos dos las que trabajábamos.

S.: - Y su hermano?

M.: - mi hermano ya estaba casado. Ya tenía su propia familia, su esposa.

(...) Para ese entonces ya estaba mi sobrinita que había tenido mi hermana (...), la que le seguía a mi hermana. Ella la había tenido en Catamarca y... sí, a los catorce, quince años la tuvo. Entonces la nena estaba conmigo. Y yo la mandaba a la escuela a ella.

S.: - Mientras su hermana estaba en Catamarca o su hermana también vino para acá?

M.: - No, no estaba ella. No estaba ella...

S.: - Ah. Y la cuidaba ud. a su sobrinita?

M.: - Sí, yo me hice cargo de ella.

Además de en lo laboral ("mi hermano no quería que estuviera sin trabajo"), otro aspecto relevante para María sobre el cual el hermano continúa teniendo gran injerencia es el terreno de las relaciones afectivas: es él quien determina con quién ella puede iniciar y

continuar (o no) una relación sentimental⁶¹. Como rasgos del momento de adaptación durante este marco vital, se identifica entonces en el relato de María que:

- comienza a trabajar en fábricas
- convive con miembros de su familia de origen: padres, hermanos y sobrina;
- sigue enamorada de su “*amor catamarqueño*”, pero acepta como pareja a alguien elegido por el hermano (a quien éste se refiere como “*cuñado*”); no sin expresar sus emociones:

Y bueno, yo estaba ciega con mi amor catamarqueño ((se ríe)). Así que... no veía nada. Y... nada... (...). Entonces este... y ahí... eh... si venía el “cuñado” de mi hermano a la casa, qué se yo... y él ((hermano)) feliz de que yo esté con él, qué se yo: “tenés que salir con él porque es un chico trabajador, que...”. En fin, bue... (...).

Y... (...) no sé cómo fue, yo soñé que mi novio de Catamarca vino, soñé que vino. Y tal cual, se dio! (...) Sí! Yo no lo podía creer! ((se ríe mientras lagrimea)) (...) Y bueno, se quedó ahí, un ratito (...) Pero de hecho no volvió más. Así que... bueno, pasó... (...) y ya estaba de regreso, el “cuñado”... y bueno... de nuevo... así pasaron... eh... hasta los veinti... tres... más o menos... eh... Hasta esos momentos yo era una nula total de nada, no sabía nada, lo que era la relación sexual, (...) No sé... creo que tuve mi primer hija y no sabía cómo ((se ríe y se tapa la cara))). Te juro que no sabía! (...) qué terrible!! ((lágrimas en los ojos)) qué terrible!!... (...)

Él también sabe, J. ((pareja escogida por hermano)) sabe, porque... mi hermano me lo ponía y yo, bueno, estaba... Pero yo lloraba y lloraba y yo le decía a él: “Pero lo amo! Yo lo amo a él!” ((a su amor catamarqueño)). Porque no quería estar con él; yo no quería estar y viajábamos a veces, íbamos con mi hermano por supuesto y mi cuñada, nos íbamos a pasear así, a algún lado... y yo pensaba... pensaba... lejos... jamás estaba... y llorando siempre! Y él me decía: “Bueno, pero ya te vas a olvidar”... O sea que sabe todo, sabe todo él! Que lo amé tanto! (...) Así que, bueno, pasó lo que pasó, nació G. ((hija mayor))... ((silencio))

Hacia el final de este marco vital, este embarazo “no buscado” desencadenará el próximo momento de inflexión.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este quinto marco vital

En algún momento de este marco vital María ubica otra experiencia educativa. Se trata de un corto trayecto en la EDJA: un curso de guitarra, al que concurre sólo “unos meses”, quedando inconcluso.

Después, cuando adolescente, fui a un curso de guitarra ((se ríe)) y eso. Cosas de adolescente, ya... Guitarra sí... (...) y fuimos unos meses, nada más, no fue mucho.

Se trató de un proceso de construcción de demanda por EDJA identificado en un breve fragmento del relato correspondiente a este período, cuyos procesos componentes analizaré en el próximo ítem c., junto con otros, referidos a sus no saberes.

c. El reconocimiento de aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este quinto marco vital.

Este marco vital se inicia, como he señalado, en un momento de inflexión marcado fundamentalmente por la lucha y el logro por parte de María de una mayor independencia respecto del hermano. La dialéctica carencia / potencia de sus necesidades de libertad y de identidad da lugar a la profundización de las estrategias de ruptura en una búsqueda de autonomía. Parece necesitar su libertad de para poder ejercer su libertad para lograr los

⁶¹ Parece entreverse incluso que esto implicó una dominación en su vida sexual. El relato de María no es absolutamente transparente en este sentido, pero deja suficiente margen de duda respecto a cuál fue el grado de consentimiento (de ella y de su hermano) para el “pasó lo que pasó” con su pareja.

cambios deseados en su vida. Esto implicó romper el **encierro** referido tanto a su sujeción física como a no poder decidir. Los cambios en las distintas trayectorias de su vida se entraman con un proceso de **crecimiento de su autonomía y determinación propia** en las decisiones referidas a su ámbito familiar, migratorio y laboral. A pesar de no haberle resultado un proceso sencillo frente a la coerción y coacción de su hermano que continuó erigiendo **límites a su autonomía**, María logra importantes **aperturas**, tal como se señaló más arriba, que se reflejan en ciertos cambios en su **imagen de sí misma**: en este marco vital comienza a **ser más independiente – libre**:

Y pasaron esas cosas, esos tironeos con mi hermano. Pero bueno, así como yo me independicé, yo ya me fui a vivir ahí y yo ya me sentí más libre.

Bajo la influencia de su hermano mayor, en tanto **otro que manda** también sobre sus relaciones afectivas, inicia su noviazgo con un joven (integrante de un grupo musical), quien aparece involucrado en el nuevo **proceso de construcción de demanda por EDJA**: la breve experiencia educativa de María en un **curso de guitarra**.

S.: - Y después, guitarra, cómo fue que se le ocurrió?

M.: - Por J. ((esposo))(...), porque claro, él toca de oído. Canta y toca, no? Entonces, bueno, como estaba en un conjunto así que se yo, que salían mucho, entonces le interesó ir a... un poco a... no sé... digamos, a perfeccionarse, sería? Pero él siempre tocó de oído, así que...

Si bien no se profundizó en la indagación sobre esta experiencia, en las **razones para el acercamiento** aparecen mencionados los intereses y necesidades educativas del novio. Es decir, en cuanto al **reconocimiento de una aspiración educativa**, este curso no parece relacionarse con un **interés** o una **necesidad educativa** propia, sino tal vez (ya que no se lo explicita), con sus **necesidades afectivas**. No parece haber respondido a un proyecto autónomo. Se trató de una **decisión guiada por otros**: su pareja parece haber tomado la iniciativa en la **búsqueda de un espacio de EDJA como satisfactor**, que acompañó María.

Y bueno, cuando él fue, dijimos de anotarnos los dos..

No aparece tampoco el **reconocimiento de la realización de la aspiración educativa**. La **continuidad** se interrumpe, quedando como un proceso de **demanda efectivizada trunca**

Otro aspecto destacado en cuanto al proceso de reconocimiento y realización de necesidades es su lugar “a cargo” en el modo de **realización de las necesidades de sobrevivencia y de educación** de su familia extensa, en cuya configuración continúa incidiendo su hermano mayor. Este lugar es explícitamente asumido por María en el relato correspondiente a este marco vital y lo expresa como parte de su **imagen de sí misma**, en un grupo de subcategorías relacionadas desde la perspectiva de la entrevistada⁶²: **estar – tener – hacerse cargo; estar unida a su familia; trabajar**. Esta trama, que entrelaza referencias en relación con la realización de **necesidades de subsistencia, de protección y afecto y de identidad**, reaparecerá también en los próximos marcos vitales y aparecerá involucrada con otros procesos de demandas por EDJA.

El desempeño de su **lugar a cargo** se liga con sus **no saberes** en varios fragmentos del relato correspondiente a este marco vital. María manifiesta su **no saber** en torno a distintos temas a lo largo de todo su relato de su vida, por lo cual he construido esta categoría y la he interpretado como referente de su reconocimiento de carencias relativas a su **necesidad de entendimiento y educación**. El **no saber** es tan recurrente que se incluye en varios rasgos negativos de su **imagen de sí misma**, tales como el **no ser inteligente; equivocarse;**

⁶² En el análisis de la categoría “imagen de sí misma” identifiqué que varios de los aspectos (subcategorías) aparecerían “entramados”, desde la perspectiva de la propia entrevistada; esta sería una de las tramas de subcategorías más “densas” (en cuanto a la recurrencia y cantidad de relaciones que involucran).

no razonar / no pensar / no analizar / no saber / no darse cuenta... de nada, aludiendo a su continuidad a lo largo de su vida y a su carácter absoluto (reforzado por los adverbios “nada”, “siempre”, “nunca”, “jamás”). Las carencias de saberes se manifiestan, desde su perspectiva, de manera tan absoluta que la hacen incluso verse **nula**.

Así que bueno, nunca había razonado nada. Nunca me puse a pensar nada.

A mí me resultaba difícil, bah qué se yo, será como siempre digo, no analizo...

A mí me cuesta desenvolverme; no me sé expresar...

Las necesidades educativas no resueltas, que se expresan a través de estos **no saberes**, tienen sus **consecuencias** para María: son vividas como **causas de errores** y como **dificultades (u obstáculos) para poder hacer**, para la realización de sus aspiraciones. Desde la conceptualización de las necesidades en tanto dialéctica carencia y potencia asumida en esta Tesis, se observa que también es recurrente que frente a su no saber María se moviعة, recurra a otros⁶³ y obtenga alguna solución; sin embargo, en otras ocasiones queda como un obstáculo insalvable.

En particular, en este marco vital, María percibe **no saberes en torno a lo educativo** como **causa de errores** y de **dificultades** para sostener la escolaridad de la sobrina a cargo.

no sabía cómo hacer con la escuela de ella y... (...) Y ella estaba yendo, encima! (porque yo no tenía idea) a un colegio privado, a la niña, con micro. Así que no sé cómo hacía! ((se ríe)). (...) no tenía la menor idea lo que era. Así que pobrecita, ella también la pasó mal porque claro: era un colegio privado, exigente, andaba mal en el colegio y yo ni idea tenía de cómo ayudarla (...) ahí creo que ella fue un año a esa escuela y no pudo, no pudo continuar, porque repitió.

Por otro lado, sus **no saberes en torno a la sexualidad y los embarazos** también son, desde su perspectiva **causa de errores y dificultades**. María se culpa a sí misma tanto por el error del embarazo como por **no poder hacer**, para solucionarlo:

Hasta esos momentos yo era una nula total de nada, no sabía nada, lo que era la relación sexual, no sabía porque jamás nadie me había dicho nada, nunca nadie... eh... No sé... creo que tuve mi primer hija y no sabía cómo ((se ríe y se tapa la cara))). Te juro que no sabía!

A mí me parecía que... yo pensaba que bueno... después que ya pasó la primera vez, pensaba de que si yo no estaba enamorada, no me embarazaba ((se ríe, pero se le nublan los ojos))

S.: - No es la única que piensa eso... no se preocupe

M.: - qué terrible!! ((lágrimas en los ojos)) qué terrible!!... qué terrible!! (...) Qué terrible!! Qué terrible!! Yo digo cómo no iba a saber esto!? Pero claro, nadie, nadie me... Claro, yo no leía tampoco. No leía, no me instruí, entonces, no tenía idea. Y así un montón de cosas han pasado, errores, no? Por no haber leído y... ((silencio)) (...)

Si bien María de manera difusa adjudica a otros la responsabilidad por los saberes que le han negado, también se autoadjudica la responsabilidad (y se recrimina a sí misma) por no haber leído, no haberse instruido... “cómo no iba a saber esto!?”, omitiendo toda justificación que pudiera referir a las condiciones y limitaciones para estudiar que tuvo en la etapas anteriores de su vida... Queda signada de **culpa** y de **vergüenza**.

Como se observa tanto en el caso de la educación de la sobrina como en el de su embarazo, en relación con sus **no saberes**, la **búsqueda de espacios de EDJA**, o al menos de fuentes alternativas de aprendizaje para superarlos, es **dificultada** en este marco vital. De manera general, en el análisis de esta categoría en el caso de María identifiqué como una de las dimensiones, la expresión recurrente de una **búsqueda de satisfactores dificultada**;

⁶³ Este análisis de las entrevistas de relato de vida se refuerza con observaciones incidentales en otras oportunidades de trabajo en terreno, así como incluso en los varios llamados telefónicos que me ha hecho a mí misma y a otros miembros del Proyecto UBACYT marco, para la realización de consultas varias.

aparece un momento de incertidumbre o indefinición frente a sus expectativas, necesidades y problemas, adjudicada por María ya sea a su **no saber** o a **no tener decisión**, cuya consecuencia es el **no poder hacer**. Esto ya aparece en el análisis del marco vital anterior, cuando se trunca un **proceso de construcción de demanda por EDJA** presentado como un primer proyecto autónomo (ver ítem 2.3.c.) y se continúa en este marco vital:

Me di cuenta porque no menstruaba; entonces me hice un análisis y me dio: positivo. Entonces... este... eh... le conté ((a pareja)) y me dijo que no, que no se iba a hacer cargo, que habla que hacer... qué se yo... que había que hacer.

(...) Y ahí empezamos a la pelea, qué se yo... y bueno, él quería que abortara (...) Y yo me hacía problema porque decía: si no supe cómo llegó el embarazo, menos iba a saber qué hacer. No sabía qué hacer. (...) Yo me quería ir porque tenía mucha vergüenza.

En síntesis, los **no saberes** refieren a carencias de saberes (conocimientos, información) sobre ciertos temas que he interpretado como **necesidades educativas reconocidas**, frente a las cuales en este marco vital no parece haber identificado **ningún medio para resolverlas**. Considero que constituyen evidencias de **procesos de demanda potencial subjetiva**, en los cuales, durante este período, **no se encuentra un satisfactor que permita la realización de las necesidades educativas**.

2.5. El sexto marco vital

a. *Ubicación de las características generales del sexto marco vital en el entorno familiar y sociohistórico*

El embarazo desencadena otro **momento de inflexión**. A los 23 años (en 1978 aprox.) María busca activamente formar una familia y hogar propio. Interjuegan los cambios en las siguientes trayectorias:

- **familiar y del hogar:** forma su familia propia y deja el hogar donde vivía con miembros de su familia de origen.
- **laboral:** se queda sin trabajo
- **migratorio:** se muda a la casa del hermano de su pareja, si bien dentro de Villa 15.

Este turning es percibido desde la **vivencia subjetiva** como marcando el fin de una etapa de su "**vida de soltera**" y el comienzo de otra. Esta vivencia coincide con los ciclos vitales socioculturalmente marcados, tales como el casamiento, la formación de un hogar independiente y el nacimiento de los hijos, si bien, desde la perspectiva de María, realizado no en el orden "esperado" en su contexto sociohistórico, lo cual le provoca, tal como se señaló más arriba, **vergüenza** y **culpa**. En el relato de este momento de inflexión también se marca el protagonismo de María, que intenta responder a estos **mandatos sociales**, en lo que interpreta como un logro personal: formar pareja y hogar con el padre de su hija.

Así que... pasaron meses... Y nació G. ((hija)), no me fui. Nos arreglamos, parece. Bueno, pero porque yo lo busqué. Él no. Le anduve atrás... (...) Aceptó porque no le quedó otra. No le quedó otra porque claro, yo lo perseguía; porque yo pensaba de que, también que cómo, iba a nacer la nena y no iba a tener papá. O sea si se quería ir... yo pensaba... si se quería ir, que se vaya pero cuando yo quería que él se fuera no se fue ((se ríe)) y ahora dije: "no, no se va a ir ahora, porque la nena va a quedar sin papá y yo otro papá no quiero para la nena". Entonces, empecé a seguirlo para que se quede. Y bueno, lo logré. Logré que se quede. Y ya después, ya... fuimos a vivir juntos, después.

S.: - por acá, también?

M.: - Sí, acá también. Y ahí ya dejé mi casa, mi casita que estaba con mis papás y mis hermanos. Dejé y me fui ya con él a vivir, en la casa del hermano, vivimos, que le dio una habitación. Así que, bueno, eso fue, esa parte... Y ya dejé a mi sobrinita (...) así que ya quedó ella a cargo de mi mamá. Yo la dejé más o menos... la habré dejado... qué se yo... como de diez años, la habré dejado, en esa edad. Así que, bue, ahí terminó... mi vida de soltera...

La transición a la vida en pareja, empero, le resultó "difícil". Reaparecen la soledad, el sufrimiento y la tristeza, y finalmente la resignación como emociones sentidas.

M.: - (...) Ahí ya empezamos a vivir juntos... Bueno... ya...

S.: - cómo fue empezar a vivir juntos...?

M.: - Bueno, difícil! (...) Bueno, yo después ya cuando empecé a vivir con él, bueno, como todos, sufrí muchísimo porque me la pasaba llorando porque extrañaba mi casa, no me quería quedar ahí, pero bueno, me tenía que quedar. Así que... me tuve que quedar!

En el momento de adaptación correspondiente a este momento de inflexión la vida cotidiana de María es presentada a través de los siguientes aspectos:

- la adaptación a la vida en pareja;
- el nacimiento y la crianza de sus tres hijas; el inicio de la escolaridad de la primera;
- el trabajo vivido como continuo pero desde una reinserción laboral discontinua en tiempos y puestos de trabajo, al ritmo de los embarazos (en los que se alterna el trabajo como empleada doméstica y empleada en comercios).
- La residencia en distintos lugares dentro de la Villa 15.

M.: - (...) Y bueno... pasó el tiempo ahí, así, hasta que fui aceptando, qué se yo... me acostumbé, me acostumbé y... después ((su pareja)) se portó bien.

S.: - (...) Y cuénteme, volviendo a esos primeros años de vivir juntos, que nació G. ((hija)), cómo se las arreglaban?

M.: - Y bueno, él trabajó siempre las 24 horas del día... (...) sí, sí, siempre trabajó mucho...

S.: - Y cómo se la iban arreglando? Ud. trabajaba también o no?

M.: - Sí, sí, yo siempre trabajé. Después que nació G. ((primera hija)), después que tenía dos añitos... y eso... empecé a trabajar, empecé a trabajar y bueno... siempre lo ayudé.

S.: - en casa de familia o volvió a trabajar en fábrica, cuénteme...

M.: - Sí, había a veces había años que trabajaba en casas de familia, otras en algunos negocios como heladeros, heladerías y eso, así de mostrador, y eso... hacía...

Desde la perspectiva de la entrevistada, en cuanto a las condiciones concretas de existencia, se manifiesta la continuidad de la aguda situación de pobreza que dificulta la crianza de las hijas. En este sentido, el acceso a un terreno y a una vivienda propia es uno de los aspectos relevantes de su vida cotidiana en este marco vital. Cuando nace su tercera hija logra trasladarse con su familia a una casa "chiquitita".

S.: - ajá... y cómo fue la crianza de G. ((primera hija))?

M.: - y... no, yo creo que... para mí normal; difícil, por supuesto, porque económicamente nunca estuvimos bien.

(...) nosotros en principio vivíamos con mi cuñado. Después ya cuando nació Y. ((tercera hija)) y eso, estábamos ya en una casita solos, así que ya bueno, al menos ya me quedaba tranquila con las tres. Ya estaban las tres.

S.: - Por acá?

M.: - Sí, acá en el barrio, sí acá en el barrio siempre porque no había otra posibilidad, alquiler, ni de alquiler ni mucho menos comprar, así que seguimos en el barrio. Y sí, así estábamos. Y después ya este... (...) Yo para ese momento estaba casi sobre Eva Perón en mi casita; era muy chiquitita esa casita: tenía un dormitorio nada más y qué se yo, una cocinita así medio dividida con... no era cocina nada, no era nada así...

Sus condiciones de vivienda dan cuenta del contexto sociohistórico barrial. Sus recuerdos de esa época refieren al hacinamiento y la precariedad de las viviendas.

Estaba muy poblado; pobladísimo! Las casas eran así ((señala el ancho de un metro aprox.)), bien juntitas. Estas casas, esta casa, mi casa, dentro de mi casa, habría siete viviendas, ocho! Dentro de este pedazo, ocho viviendas. No se podía caminar! Muchísimas casas. Y todas de chapa y cartón. Chapa y cartón, eran.

María narra también sus vivencias del contexto sociohistórico posteriores, referidos al proceso de “erradicación” parcial de los habitantes de Villa 15 que impacta en aspectos de su propia vida cotidiana: la mudanza a otro terreno que había quedado sin ocupantes, marcando en esto la todavía fuerte incidencia de su hermano mayor en su **trayectoria migratoria**, en tanto **otro que manda** y que **orienta ordenando** como parte de la trama **vincular con otros significativos** en relación a la toma de decisiones referidas a la **realización de las necesidades**:

M.: - Y tiraron... tiraron... sí, entraron, vinieron los militares y tiraron las casitas... con las topadoras, no? Tiraban. Y bueno, este barrio quedó...

S.: - Por acá cerca era?

M.: - Sí, sí, todo, todo. Porque habían, les habían dado unos préstamos a la gente para que se fuera. Y bueno, mucha gente agarró. Y se fue. Y bueno.

S.: - Todos?

M.: - No, no todos. Quedamos, contadas familias pero quedamos. Y bueno ahí entraron a tirar todo, todas las casitas y quedó: un campo. Quedó bastante despoblado el barrio ((se ríe)) (...) Y yo tenía a mi hermano viviendo acá en este lugar donde yo estoy ahora, al lado vivía él. (...) Así que y bueno, él me dijo: “Ustedes no se vayan, no podemos irnos con este dinero, porque vamos a pasar peor allá en provincia que acá”. Así que bueno, así con el apoyo de él, dice: - “Bueno, ahora ya tiraron todo, vos estás incómoda acá – me dice – venite para acá, porque ahora ya quedó mucho espacio al lado de mi terreno porque tiraron todo”. Entonces me dice: - “Bueno, vení que vamos a ver cómo hacemos para que vos estés más cómoda”. Entonces encerramos esto, vinimos con J. ((esposo)) y encerramos con tela.

Esta trama **vincular con otros significativos** que influyen en la toma de decisiones referidas a la **resolución de las necesidades** vuelve a incidir, si bien ahora de manera menos directiva, también en el **modo familiar de resolución de necesidades en relación a lo educativo**. María continuará presentando a su hermano en tanto **otro que orienta ordenando** acerca de inscribir a sus hijas en un colegio privado. Mandar a sus hijas a un colegio privado a su vez impacta sobre el **modo familiar de resolución de necesidades de sobrevivencia**. Se observa que respecto de la **distribución de los recursos económicos**, en este contexto de pobreza urbana, la escasez de los recursos (familiares y sociales) interjuega con las trayectorias educativas; su sostén requiere **esfuerzos**, agudizados desde su perspectiva por la falta de **ayuda y apoyo** desde la escuela y el Estado.

S.: - Y cómo había elegido usted ese colegio? Me había dicho que al principio fue porque su hermano también mandaba a su sobrina ahí, no?

M.: - Sí a mi sobrina ahí y él me orientó. (...) Y él me dijo que era muy buen colegio, que tratara de mandarlas ahí. Así que bueno, fue lo único... el único consejo que tuve, así que...

Traté de mandarla a una escuela privada. (...) Entonces... y bueno, siguió ahí. Fue difícil porque... para nosotros, caro. Porque era poquisimo el sueldo de J. ((esposo)) y lo que yo ganaba... este... los materiales muy caros... Así que costó mucho la educación, mucho, mucho, mucho... Y... (...) Jamás nosotros tuvimos... eh... así por decir... estas ayudas que hoy hay (...). Y jamás recibí nada, fue esfuerzo... puro esfuerzo nuestro de... de... toda la educación de ellas.

Hoy sigue ((esposo trabajando)) en lo mismo: algodón, en la fábrica de algodón (...) muchas horas... sí, a veces... y como siempre: entraba a las seis, hasta las cinco de la tarde y... ese era el horario; pero después ya se quedaba hasta las once de la noche. O si no, ya para no venirse a gastar el boleto (...) ya no volvía hasta el otro día. Así que... y bueno, así fueron muchos años así... (...) sí, pero bueno, nunca se vio la diferencia. O sea: asegurar, el pan nada más ((se

sonríe)) (...) porque jamás fue una plata... o será porque siempre estuvimos pagando el colegio... (...) Nos manejamos siempre todos estos años que estuvimos con las chicas ((hijas)), educándolas, con 120\$ por quincena. Y bueno... no sé.

María amplía su rol de proveedora a cargo de la realización de las necesidades colectivas, que en este período se plasma de distintas maneras: formar su hogar, mantener unida a la familia (para lo cual debe tener relaciones sexuales y continuar junto a su pareja), ayudar a sus padres, dedicarse y estar pendiente de sus hijas, encargarse de su educación, trabajar como empleada doméstica y en comercios.

Estaba para ellas, así... muy ocupada. No podía ver otra cosa, parece. Yo recuerdo que no... Estaba muy pendiente, planchando, limpiando, que ellas estén prolijitas. Todo. Así, muy, mucho me ocupé.

La formación de la pareja y de la familia y el hogar propio desde este lugar a cargo, suman en este marco vital nuevos núcleos de significado (interrelacionados) al encierro:

- **encierro por ataduras afectivas**

Yo me quería ir del país. Porque no quería que nadie sepa ((del embarazo))). Pero bueno. Ah, parece que pensaba también ((se ríe)), entonces decía: “Voy a dejar de ver a mi familia. No voy a estar con mis hermanos, con mi mamá y mi papá”, decía yo. Eso era lo que me ataba.

- **encierro por mandato social**

(...) nunca estuve de acuerdo con... con... yo con... con el sexo. (...) ya tenía pareja y bueno, y era como que había que... ceder (...) Fueron muy feo... fue... muy fea... fue tener ... muy feo el pasar por todas esas cosas. Porque yo siempre me negué, me negué, me negué, pero bueno, siempre terminó siendo. Y bueno, es lo que yo me pregunto o quizá cualquiera va a decir: “Pero, qué tonta! Por qué no te ibas, por qué esto, por qué lo otro”. Pero yo siempre digo, no sé cómo era que soportaba, pero yo no me quería ir por la nena, ya. Yo nunca la quise dejar sin su papá o eso, no. Es como que no... no... una cosa como miedo de romper. Siempre pensaba en que... qué va a decir la familia, que cómo hago una cosa así, no? Todas esas cosas. Preocupándome por el otro, no?

- **encierro por no tratarse con otras personas**

no salía, no hablaba con la gente, no... (...) No trataba con la gente. (...)Y bueno, para ese momento yo no salía de mi ranchito.

- **encierro por no saber**

Acá, yo, es decir... años atrás, (...) no sé... yo no... no conocía nada de lo que hoy conozco, acá en el barrio. Era también como que vivía adentro de una burbuja.

Este marco vital es marcado en el relato como un período en el que no hubo grandes cambios, refiriéndose fundamentalmente a su “difícil” situación económica.

M.: - Y bueno, también, casi similar porque la situación no cambió en nada, para esos momentos que nació W. ((segunda hija)). Y bueno, en ese momento fue que ya estaba W. Y... bueno... también fue parecido, no cambió mucho... así que... sí, eso... para reducir, fue así de... igual... difícil.

(...) Bueno, seguíamos, seguíamos igual para cuando nació Y. ((tercera hija)), en la misma situación ((se sonríe)), sí recuerdo que estábamos así de complicados.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este sexto marco vital

En relación con este período sólo se manifiestan algunas referencias al reconocimiento de aprendizajes sociales por reflexión (los “darse cuenta”) y por interacción con otros, frente a sus no saberes y no darse cuenta previos. Especialmente ligados a experiencias vitales en su trayectoria familiar: la sexualidad y el embarazo, la crianza de sus hijas y su educación.

Y entonces le comenté al doctor y él me dijo, él me dijo! El doctor! Pero después que ya nació la nena! Me dijo: “No, eso es un mecanismo”, ((ríe)) me dijo el doctor, me acuerdo esto!: “es un mecanismo. La mujer se embaraza... por ciertas co...” ((se interrumpe)) porque me explicó

Difícil educarla o también elegimos un colegio... bah, yo creo que también me guié por mi hermano ((se sonríe)). (...) Yo no me daba cuenta de que teníamos que permanecer en esa, (...) por los chicos que cuando cambian de colegio, no? después les cuesta... O sea, eso yo no me puse a pensar en el momento, lo pensé después, cuando ya las chicas ((hijas)) entraron y que después ya me daba lástima sacarlas.

Sin embargo, también continuaban en relación con estos temas (como se apreciaba también en esta última cita) los errores y las **dificultades para poder hacer**, devenidos de su **no saber / no darse cuenta**. Ampliaré estos aspectos en tanto indicios de **procesos de construcción de demandas por EDJA**.

*c. **El reconocimiento de aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este sexto marco vital.***

En este marco vital, desde su lugar de mujer y madre a cargo, se observa la búsqueda de un **crecimiento en su autonomía** en un entorno de pobreza familiar y barrial (en sus anhelos y búsquedas para lograr familia, hogar, vivienda propios). María vuelve a presentar de manera recurrente distintas escenas en las que se manifiesta el **reconocimiento de carencias** relativas a su **necesidad de entendimiento y educación**, en términos de sus **no saberes**, que **dificultan el poder hacer** en cuanto a la búsqueda de satisfactores y la realización de las necesidades de su familia a cargo (tal como desarrollaré a continuación). El manejo autónomo para la realización de sus propias necesidades y deseos así como de las necesidades de los otros es puesto en cuestión por estas situaciones de **encierro** y sus **no saberes** que se erigen como **límites para el crecimiento en su autonomía**.

En primer lugar, se observa que el momento de inflexión que inicia este marco vital es destacado en el relato por una **decisión autónoma**, que incluso se sostiene como **decisión opuesta a otro**, su propia pareja, en cuanto a su proyecto de continuar con su embarazo y formar un hogar. Esta decisión no parece responder a sus necesidades afectivas de relación con su pareja sino más bien a las **necesidades de subsistencia y protección** y al seguimiento de **mandatos sociales** propios de su **contexto sociohistórico**, asumidos desde la **vergüenza** y la **culpa** frente a su **no saber** cómo quedó embarazada ni cómo enfrentar la situación.

Y entonces pensaba: “qué voy a hacer” ((silencio)) (...) Yo me quería ir porque tenía mucha vergüenza. Me quería ir a Brasil. ((se ríe)). Cómo? No sé. Ni con qué ni adónde ni con quién ((risueña)) No sé. Yo no quería que... que supiera nadie de mi familia, que me viera nadie. Tenía una vergüenza tan...! pero que me quería morir!

*Pero claro, pero porque yo pensaba: “Está bien – decía yo - no me voy, me quedo acá, se van a enterar todos, qué se yo...”. Pero... eh... como... decía no... no, no... nunca estuve bien así re-
enamorada de él, pero en ese momento parece que lo necesitaba un montón.*

Luego del nacimiento de su primera hija, frente a su **no saber** acerca de la sexualidad y el embarazo **recurre a otro que sabe**: al “doctor” como fuente de conocimiento, en relación con la **búsqueda de crecimiento en su autonomía**, para “**ver qué hacía por su vida**”, es decir, busca incidir sobre el devenir de su propia vida. Parece entramarse su **necesidad de entendimiento y educación** con su **necesidad de libertad e identidad**.

Y bueno, cuando nació la nena ((sigue con la voz acongojada)) y después con el tiempo... le comenté al doctor, porque ya había nacido mi primera hija, ya tenía que ver qué hacía por mi vida! Y entonces le comenté al doctor y él me dijo, él me dijo! (...) me explicó, sí... que el amor no tiene nada que ver, es un mecanismo como la heladera, funciona sola, no le hace falta amor

Si bien logra ciertos **aprendizajes sociales** (presentados en ítem b.), durante este período continuaron en relación con este tema los **errores** y las **dificultades para poder hacer**,

devenidos de su **no saber / no darse cuenta**: queda embarazada de otras dos hijas. La temática de la sexualidad y la reproducción (ya planteada en el marco vital anterior) sigue quedando como uno de las carencias reconocidas en un proceso de **demanda potencial subjetiva**, que parece no haber devenido en un **encuentro de un espacio educativo** que permitiera la **realización de esas necesidades educativas**:

S.: - Bueno. Usted me contó cómo fue el nacimiento de G. ((hija)), no? y de sus primeros años. Y después, segunda es W. ((segunda hija))...?

M.: - Sí

S.: - que se llevan, cuántos años?

M.: - cuatro

S.: - y ahí ya sabía cómo eran las cosas...?

M.: - claro, sí ((se ríe))).

S.: - fue igual, fue distinto? Cómo fue eso?

M.: - eh... no. Es decir, tampoco... no. No sabía bien. No sabía bien. Eh... porque... o no sabía bien... o no sé... no entiendo cómo es que me pasaba... eh... nunca estuve de acuerdo con... con... yo con... con el sexo. Nunca estuve de acuerdo. Una cosa que siempre me negué, siempre. Pero, bueno, ya estaba, ya tenía una pareja (...) y bueno, y era como que había que... ceder ((se ríe)). Entonces este... bueno, nunca estuve de acuerdo, en todos estos años...

S.: - todos estos años...

M.: - todos estos años... no... jamás... ((se pone colorada)) no... no sé lo que es... no?... ((silencio; se retuerce las manos)) no sé lo que es... no?... ((silencio))

S.: - ... disfrutar...?

M.: - ... ((se le llenan de lágrimas los ojos))... oh!!... es horrible... eso es lo peor ((se tapa la cara con las manos))⁶⁴. Así que, este... bue... ya está... pasaron los años y... (...) Pero bueno, pasaron los años así y ya está, no... no hay vuelta ((se sonríe)).

S.: - me decía de cuando nació W. ((segunda hija)), entonces también, fue así...

M.: - Claro, fue así. O sea, lamentablemente, ninguno de los embarazos fue buscado.

S.: - Claro

M.: - A eso quería llegar. Eso es lo que pasó. Pero bueno, yo las amo a las tres

En este proceso de **demanda potencial subjetiva** interjuegan las vivencias de **encierro**: por **ataduras afectivas**, por **mandatos sociales** y por **no saber** (presentadas en ítem a.). Si bien se opone, finalmente se **resigna** a tomar ciertas **decisiones obligadas**, marcadas por ciertos **mandatos sociales**, referidas a vivir en pareja y continuar teniendo relaciones sexuales a fin de proporcionar una familia para sus hijas.

En este marco vital en el que se destaca su lugar de **proveedora "a cargo"** de su nuevo hogar y de sus tres hijas para la realización de las necesidades colectivas de sobrevivencia y educación, se suman además las vivencias de **encierro por no tratarse con otros** y se evidencian nuevos rasgos como parte de su **imagen de sí misma**: **ser madre; dedicada / pendiente / atada por sus hijas; encerrada** (en una burbuja / nebulosa). El análisis devela una trama explícita entre estos rasgos y aquellos ya perfilados en períodos anteriores: el verse **sin ideas ni saberes; no pensar / no razonar / no darse cuenta**.

María vuelve a expresar que sus **no saberes en relación a la educación** le **dificultan** encontrar una buena alternativa para la escolaridad de las hijas y para poder brindarles **apoyo** (para ella tan importante); y además la llevan a cometer **errores**, en varios sentidos:

- **no sabe** dónde mandarlas a estudiar; **recurre a otro que sabe**: su hermano, que **orienta ordenando** que vayan a una escuela privada (ver en ítem a.); ella toma consecuentes **decisiones guiadas**, justificándolas nuevamente sobre la base de sus

⁶⁴ La revelación de este "no saber" me dejó impactada durante la entrevista; no suponía que María sufriera en este sentido y mucho menos que me lo fuera a contar; creo que fueron más grandes mis propias inhibiciones. Supongo que la expresión de su "no saber" en este caso corresponde, pero también trasciende su ubicación en esta categoría.

características negativas de su imagen de sí: **no saber; no ser inteligente, no tener decisión.** Sin embargo, desde la perspectiva de María, esto fue un error; se “equivoca” porque **no se da cuenta** que una vez que estaban las tres en la misma escuela se tornaba muy difícil cambiarlas y debía entonces sostener este esfuerzo económico.

Difícil educarla o también elegimos un colegio... bah, yo creo que también me guié por mi hermano, porque él también mandaba a su hija (...) a un colegio privado, y bueno, como yo era así, media así... lela, como dicen hoy ((se ríe)) evidentemente me guié por él. (...) Y una vez que empezó ahí ya después me costaba sacarla o cambiarla de escuela porque... porque bueno, estaban sus compañeritos ya... una cosa u otra... ya después empezó W. ((segunda hija)) y ya Y. ((tercera hija))... y ya fue difícil cambiarlas de colegio. A mí me resultaba difícil, bah qué se yo, será como siempre digo, no analizo... no tenía esa capacidad de decisión... Parece que era como que empezaba a hacer una cosa y tenía que ser así siempre...

- **no sabe** cómo ayudar a su primera hija en el comienzo de su escolaridad. No puede ella misma, por sus propias carencias debido a su trayecto trunco por la Educación Inicial, ni sabe cómo buscar otro tipo de ayuda (ver más adelante).

Gri ((hija mayor)) se arregló solita, porque yo la verdad que no... (...) yo no me daba cuenta cómo ayudarla. No podía ayudarla porque no me daba cuenta cómo; totalmente. No. Eso reconozco que para ella fue muy difícil, pobre. (...) Por ejemplo, tenía corregido el cuaderno, qué se yo, porque puso mamá sin acento, y bueno, yo miraba los errores pero no me daba cuenta qué era, qué pasaba. Entonces, ella seguía con el error. Y mañana venía con el mismo error. Y así. Hasta que pobre, ella se dio cuenta, evidentemente aprendió, qué debía corregir. Así que en realidad yo no...(...); pero los primeros años fueron difíciles para ella. Y eso.

- **No sabe** cuál es la realidad del entorno barrial en cuanto a las necesidades y recursos del barrio, lo cual también **dificulta poder hacer**, en cuanto a buscar otro tipo de apoyo a la educación de su hija.

La verdad es que yo nunca la mandé a apoyo escolar porque... no sé por qué... no me daba cuenta... no sé. Supongo que estaba en la nebulosa, evidentemente, porque no... nunca se me había ocurrido mandarla a apoyo escolar o ver de que alguien la ayude, no sé... no sé si no me di cuenta o porque la plata faltaba... eso no lo recuerdo, no lo recuerdo

S.: - claro, si había en la zona, no⁶⁵?

M.: - claro, también. Acá, yo, es decir... años atrás, cuando ella era chica, (...) no sé... yo no... no conocía nada de lo que hoy conozco, acá en el barrio. (...) Pero... 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... (...)

Estos **no saberes** repercuten a su vez en la trama entre el **modo familiar de realización de las necesidades de sobrevivencia** y el **modo familiar en relación con las necesidades educativas** (tal como se presentó en el ítem a.) agudizando, desde la perspectiva de María, la tensión de la realización de unas u otras necesidades en un contexto de pobreza.

Retomando lo expuesto en relación al relato correspondiente a este marco vital, se destacan tres grandes núcleos de **no saberes** ligados a su vida cotidiana: sobre su sexualidad y embarazos, sobre la educación de sus hijas y sobre las necesidades y recursos del barrio. María no explicita frente a estas carencias haber recurrido a algún **satisfactor**, excepto las consultas con el médico y el hermano que no terminan de resolver sus desconocimientos de la manera adecuada. Esto parecería indicar durante este marco vital la existencia de **procesos de construcción de demanda potencial subjetiva** que no devienen en demanda efectiva en algún posible espacio educativo. Por otro lado, se observa en este mismo período, el **valor y la relevancia de la educación de hijas**. Frente a esto, queda la pregunta sobre si no implicó haber relegado la realización de sus propias necesidades educativas, frente a las de las hijas.

⁶⁵ María me había dicho en entrevistas anteriores a su relato de historia de vida que una de las razones por las cuales quiso abrir la biblioteca y el apoyo escolar fue porque no había en esta zona.

Por último, debe señalarse que la culpa y la vergüenza que le provoca el reconocimiento de errores ligados a su no saber (como un continuo a partir de su adolescencia, que se extiende en este marco vital) a su vez refuerzan una imagen de sí negativa.

2.6. El séptimo marco vital

a. *Ubicación de las características generales del séptimo marco vital en el entorno familiar y sociohistórico*

El momento de inflexión es de difícil ubicación temporal. Parece tratarse de una inflexión gradual, de dos o tres años (a partir de sus treinta años, a mediados de la década de 1980 aprox.), en los cuales aparecen cambios importantes en tres trayectorias vitales en los cuales nuevamente María asume un rol activo:

- **laboral:** el inicio del trabajo autónomo como cuentapropista;
- **de vínculos afectivos:** inicio de la “primera” amistad;
- **de migración y vivienda:** inicio de gestiones para el logro de una vivienda propia.

Frente al período correspondiente al marco vital anterior en el cual “la situación no cambió en nada”, el cambio aparece señalado en el relato por el inicio de un negocio propio por parte de María, que parece iniciar otro período nuevo, aludido como “ese tiempo” en el que logra una mejora en la situación económica familiar.

Bueno, yo siempre hice cosas, así que en un tiempo atrás, yo tenía un negocito acá. Había empezado con un kiosquito y bueno, fui adelantando, adelantando... bueno, crecimos y se hizo un almacén. Y bueno, surtido... Y bueno... pasaron... (...) cinco años, seis... el negocio.

Y funcionó muy bien. Funcionó bien, por suerte!

S.: - fue una ayuda...?

M.: - Eso fue una ayuda! Los recuerdos más lindos son esos, porque las chicas ((hijas)) recuerdan mucho ese tiempo; recuerdan de que, bueno... cosas lindas, que les pude dar; o salidas, paseos, así, que les pudimos solventar desde acá...

Así que... me fue bárbaro... esos años fueron bárbaros...!

Presenta indicios de nuevos comienzos (el negocio, una amistad, empezar a ver y entender aspectos de su realidad) que marcan el momento de inflexión, como una “epifanía”⁶⁶:

Y ahí empecé y no lo largué más... (...) Ya empezamos a comprar verdura! (...) Antes de la verdulería, empezamos con helados, helados de crema ((se ríe)) así que íbamos a la fábrica a comprar las latas de helado... eh... fiambres, pusimos fiambrería... Y así fuimos creciendo (...).

no tenía amigos. Y ella consideré que es mi amiga ((se ríe))

M.: - Sí. Empezaron a... Yo me enteré que estaban anotando ((en la Comisión de la Vivienda, para adjudicaciones)) (...) Y fuimos a anotarnos

Los “inicios” de este momento de inflexión se entran e interjuegan (en una compleja multicausalidad) con diversos aprendizajes sociales (ver en b.) y con nuevas aperturas⁶⁷:

- **apertura por empezar a pensar / a aprender**

yo creo que recién después de los... no sé... treinta años... es como que... se me abrió el panorama. Así que corrí una cortina y empecé a ver todo!

⁶⁶ Ver la noción de “epiphany” (Denzin, 1989) ligada a los “turning points” en el Capítulo 2.

⁶⁷ Debe señalarse sin embargo, que en el “juego de pares” identificado, si bien a lo largo del relato de María se fueron “anulando” buena parte de los núcleos de significados de los encierros (a través de las correspondientes aperturas), aquellos encierros ligados a las ataduras afectivas y a los mandatos sociales no interjuegan con imágenes de apertura en este marco vital ni en los siguientes.

- **apertura por tratarse con otras personas**

Pero después, bueno, había una mamá que llevaba a las nenas... que eran compañeritas de W. ((segunda hija)). Pero íbamos juntas con la mamá ésta, siempre. (...) una amistad así... linda, linda. Porque yo no había conocido otra persona así como amiga, en fin, no tenía.

En el **momento de adaptación** subsecuente, se manifiesta la continuidad de los trayectos iniciados en este momento de inflexión y el impacto en su vida cotidiana de aspectos del **contexto sociohistórico**, tales como la recuperación de la institucionalidad democrática y la implementación de planes sociales por parte del Estado. Se observa:

- el logro de mejoras económicas a través del desarrollo del negocio por cuentapropia;
- la militancia política partidaria, a partir de la llegada de un grupo militante y de la instalación de un local partidario en un terreno cedido por María, anexo a su casa;
- la obtención y terminación de un departamento en Bajo Flores a través de un plan de la Comisión de Vivienda; si bien sus hijas y marido van a residir allí transitoriamente, María se niega, por estar “a cargo” (del negocio y de su familia extensa);
- la continuidad del esfuerzo por la educación de las hijas, que terminan su escolaridad primaria y comienzan la secundaria, en escuela privada;
- los **aprendizajes sociales** y su involucramiento en instancias de EDJA (en ítems b y c).

María destaca su protagonismo activo en la **trama vincular con otros significativos en relación a la realización de las necesidades**, que en este marco vital se amplía respecto de los anteriores (en los cuales estuvo centrada en los vínculos familiares y laborales) hacia nuevas relaciones. A través de su amistad con la madre de la compañera de colegio de su hija, conocerá a su vez a otros compañeros militantes.

Aparecen, por un lado, **otros que orientan ordenando**: la prima en relación con su emprendimiento en el negocio y los compañeros en relación con su militancia:

Yo no sabía qué hacer (...) Ella ((prima)) tenía un negocio también (...) y me dijo: “Empezá, empezá!”. Y le dije: “Bueno”. (...)

Y me dijo... y me puso los precios... “A esto lo vas a vender a tanto”.

Y bueno, la verdad que divina ella... una madre! La verdad! Me orientó y bueno...

porque ((compañeros militantes)) me venían a buscar, me invitaban y bueno, yo como estoy acá cerca y ellos estaban acá en el local me venían a llevar. Así que yo iba. Tenía que ir ((se ríe)).

Por otro lado, presenta a **otros que orientan conversando**, como un aspecto nuevo en comparación con el tipo de vínculos anteriores (ver en Cap. 6). En este sentido, se destaca la interacción con su amiga y también con otros compañeros de militancia política en relación con su participación y con la obtención de una vivienda propia

Porque ella... conversábamos mucho. Y de ahí... eh... ella era una militante del Partido Obrero. (...) Y bueno, así fue como me empezó a contar lo de la política, que cómo era... cómo era el poder, cómo era esto, cómo era lo otro. Y ella me contaba, así conversando, todo.

S.: - y usted me decía que M. ((amiga))...

M.: - me orientó me parece a mí. Ella me ayudó.

S.: - y usted cuándo empezó a saber que ella militaba, en un primer momento o después?

M.: - no, no. Después fui entendiendo qué era eso, qué era. y bueno... Después empezaron a venir los compañeros ((de militancia)) acá, acá a esta casa. (...)

(...). Así que... y bueno... este... y después empecé a participar de algunas cosas de ellos (...).

Durante este período María continúa en su lugar de proveedora “a cargo” de la **realización de las necesidades colectiva**: no sólo de su hogar y de sus hijas sino también de sus padres y sobrinos de distintas maneras: responsabilizarse de todos; ocuparse de la organización de su hogar; conseguir recursos para la sobrevivencia de todos (junto a su

pareja); quedarse con su padre ya mayor; encargarse de la educación de sus hijas⁶⁸. Este lugar “a cargo” implica continuar cumpliendo un lugar destacado respecto de los **modos familiares de resolución de las necesidades de sobrevivencia** en su interjuego con los **modos familiares en relación a la educación**, en tanto el negocio que ella emprende le resulta importante para sostener mejor la educación de sus hijas.

Veamos algunos otros fragmentos de este momento de adaptación:

M.: - (...) Y entonces le digo ((a amiga)) que estaban anotando ((para adjudicar viviendas)) y me dice: - “Ay, no, pero eso no va a salir nunca...” (...) Entonces... pero bueno. Así fue. Le insistí, le insistí, le dije: “Dale, dale andá. Vamos, vamos”. Y como ella era también así... inteligente, en fin, me ayudó también a mí. Y fuimos a anotarnos (...) Juntamos el dinero y fuimos... eh... y bueno. Y como al año, habíamos salido sorteadas las dos, “adjudicadas”. (...) Y constatamos de que éramos nosotros! Así que una alegría, una alegría! (...)

S.: - entonces sacó ella la adjudicación y siguió después con eso, se fue a vivir allá. Y usted no... qué pasó?

M.: - Sí, sí. Bueno, yo vivía con mi papi también acá. Yo tenía a mi papá y a mis sobrinos que son hijos de mi hermana. Entonces este... esos departamentitos eran con dos dormitorios, dos dormitorios y un comedor cocina. Chiquititos, eran. (...) Y bueno, nos fuimos y empezamos a comprarle todo al departamento. (...) Quedó hermoso.

Y bueno, y se fue J. ((espos)) con las chicas ((hijas)), porque no nos alcanzaba; no nos alcanzaba para mi papi y mis sobrinos, que ellos no tenían adónde vivir y bueno. Y eran... ellos eran también así medio irresponsables y todo eso, como para dejarlos con mi papá (...) porque ellos no tenían trabajo, yo tenía el negocito acá y todo eso, no. Entonces estábamos viviendo un poco de eso, todos. Y yo tenía que seguir porque sino esto se venía abajo. Tenía que seguir sí o sí. (...) Y bueno, yo no me podía ir y dejarlo. (...)

S.: - y cómo hacían entonces? Ud. vivía acá y J. ((espos)) y las chicas allá?

M.: - Sí allá. Y bueno, J. ((espos)) se iba a trabajar y las dejaba a ellas ahí, en la casa. Y ellas venían al colegio, acá. Tomaban el colectivo y se venían. (...)

Y bueno, después vino una familia... un sobrino de J. ((espos))... con una situación... que tenían dos hijos y que estaban en la calle... (...) Y bueno, les prestamos, y se quedaron ahí con los dos chicos y... después lo... lo usurparon...

En este período se manifiestan ciertas consecuencias negativas de ocupar el lugar a cargo: no poder mudarse a un departamento propio; quedar agotada como madre; y, en interjuego con su **no saber**, no poder invertir más en el negocio. María lamenta no haber podido aprovechar las mejoras económicas logradas; es significativo que nuevamente asume las **culpas** y omite toda explicación ligada a la crisis económica de finales de los 90', en tanto posibles incidencias del **contexto sociohistórico** sobre su propia vida:

Pero... no supe hacer nada... no supe hacer nada que quedara... Todo lo invertí en... no sé en qué... no sé en qué. Y bueno, así después yo siempre tuve a mi familia conmigo: a mis padres, que siempre los ayudé... eh... los hijos de mi hermana, porque ella tuvo dos de soltera, siempre estuvieron conmigo, los ayudé a ellos. Siempre estaban acá. Acá...

S.: - ah... más sus hijas...

M.: - más mis hijas, sí. Más mis hijas. Así que... eso fue siempre. Eran como míos todos. Bajo mi responsabilidad todos. Entonces, todos los días tenía que haber para todos.

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este séptimo marco vital

En este marco vital se observa una dialéctica entre el desempeño cotidiano de María como proveedora a cargo en relación con los **modos de realización familiar de las necesidades**

⁶⁸ No se identifica cuándo se produjeron cambios en la composición de su hogar, pero para este período, estas son las personas mencionadas.

de sobrevivencia y educativas y múltiples aprendizajes sociales, ligados a la trayectoria laboral, familiar y vincular y de participación social.

En cuanto a los **aprendizajes sociales ligados a la trayectoria laboral**, se observa que el comienzo de su actividad comercial como cuentapropista (o trabajadora “autónoma”) y su ampliación progresiva (desde pequeño kiosco hasta almacén y verdulería) conlleva aprender, entre otras cosas, a hacer cuentas y transacciones comerciales. En los trayectos previos (como empleada doméstica o de fábricas y comercios) no se mencionaron aprendizajes logrados. A partir del establecimiento de este negocio propio, serán la propia práctica de esta actividad y su relación con su prima, la fuente de nuevos **aprendizajes sociales, por práctica y por interacción con otros**. Estos aprendizajes ésta vez se tornan un **deber ser u obligación**, para poder continuar adelante con la actividad:

M.: - (...) Yo me iba a comprar, ya aprendí. Me iba a comprar siempre, buscaba por todos lados los mayoristas... (...) Y se vendía!! Un montón.

S.: - Y cómo hacía M., para comprar los mejores precios?, no? porque hay que comprar mayorista..., decidir a cuánto vender...

M.: - Claro. Y bueno. Y... hacíamos la cuenta! Perdía plata, eh? Porque después me di cuenta

S.: - y usted hacía las cuentas?

M.: - Y mi hermano me ayudaba. Y también mi prima que era la que... era la jefa ((se ríe)), la que me orientaba. Siempre estaba ella. Iba a comprar y yo iba a contarle qué compré, cómo voy a hacer. Entonces ella me decía, porque ella ya hacía rato que tenía negocio, también. (...) Y bueno... ella me orientaba con las cuentas, me decía...

Me arreglo con cuentas chicas, para multiplicar... y las hago, pero tarde. Las hago. Así que... Hago, hago las cuentas. A largo plazo ((se ríe)).

S.: - (...) Y cómo fue aprendiendo esto? Sola o...

M.: - Sí, sola, sola. Y después un poco me ayudó cuando teníamos el negocio. (...)

S.: - Claro. Ahí ((nos reímos)) aprendía o...

M.: - O regalaba todo ((se ríe)). Era una obligación aprender.

Por otro lado, del acompañamiento de la educación de las hijas devino el nuevo vínculo afectivo con otra mamá (militante de un partido político), que resultó fuente de **aprendizajes sociales por interacción**, tanto en relación con la educación como en **relación con la participación social**.

Y... este... recuerdo que ella, cuando salían los chicos de la escuela, ya ahí nomás, revisaba el cuaderno (...) y bueno, a mí me gustaba estar con ella, porque... era inteligente... qué se yo. Me gustaba la manera de ser de ella. (...). Yo no sabía que ellos militaban, que ellos eran del partido. Pero bueno, a mí me interesaba la amistad de ella. Me gustaba su forma de ser y cómo... cómo era con los chicos, para con la tarea y todo esto... Eso yo... eso me parece que me fue como un ejemplo, una cosa así, me pareció. Y bueno... es lo que me gustó de ella... Ah! Y una cosa que... es muy sincera, muy... ((chasquea la lengua)) que defiende mucho al... a la... que defendía mucho o defiende, sigue igual, defendiendo la posición de la gente... humilde...

La **educación de las hijas** será reconocida como objeto de importantes **aprendizajes sociales**, acerca de cómo realizar un apoyo a su educación y acerca del valor de los estudios. María les otorga una gran **relevancia**:

S.: - ud. dijo que la experiencia es lo que más nos va enseñando... ud. recuerda alguna experiencia así muy fuerte, que le haya enseñado mucho o algún aprendizaje grande que haya tenido de su propia vida...?

M.: - Claro. Bueno, sí. Creo que haber aprendido a acompañar a mis hijas para que estudien; haberlas acompañado. Sí, eso, en la escuela. Eso para mí, yo aprendí. Aprendí porque... de verdad no había prestado atención en los primeros años, como le contaba que yo a Gri no la ayudaba y eso. Lo aprendí y me di cuenta el valor que tiene que los chicos estudien y... bueno, todo eso. Bueno, eso sí lo aprendí y bueno, lo plasmé en ellas.

Las relaciones con los otros que se amplían, incluyendo a más compañeros del partido, también profundizan los **aprendizajes sociales ligados a la participación social**: acerca de la sociedad, el poder y la política, los derechos ciudadanos; cargados de un sentido de novedad, asombro y **apertura**. Estos aprendizajes, desde la perspectiva de María, tendrán **relevancia**, con un carácter fundante de “*primer aprendizaje*”:

Más que nada a la pareja ésta, los padres de esta nena. La verdad que mucho con la otra gente no nos dábamos. Porque bueno, así nació esa amistad por intermedio de las chicas. Y empezamos a charlar. Y bueno, ellos nos empezaron como a... a contar todo cómo era... No? (...) Y bueno, la verdad es que... y bueno, yo de ahí aprendí... o sea, conocí, algunas cosas de lo que es... el ... no? El poder, en fin... quién nos maneja, cómo es... No sé... eso fue lo que ayudó más o menos a tener idea de lo que... a tener una idea de cómo era la vida! (...) Yo por eso fue como mi primera... mi primer aprendizaje, así parece, de... no sé... de saber estas cosas.

Estos **aprendizajes sociales** resultaron **facilitadores** de un nuevo trayecto en la **EDJA de bajo grado de formalización**: su asistencia a cursos de formación sociopolítica. Desarrollaré este proceso de construcción de demanda por EDJA en el próximo ítem c.

c. El reconocimiento de las aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de aspiraciones en este séptimo marco vital

En los “inicios” de este marco vital, tal como se presentó más arriba, se entran diversos **aprendizajes sociales** con las **aperturas por tratarse con otras personas y por empezar a pensar / a aprender**. Se trata de un abrirse a una realidad hasta entonces desconocida, objetivar aspectos hasta ahora no vistos, que se confronta con sus **no saberes** y con sus **vivencias de encierro** previos.

M.: - (...) Y bueno, para ese momento yo no salía de mi ranchito. (...) Cuidando todo ((lo de sus hijas)). (...) Yo no quería que miraran telenovelas por las cosas que pasaban! No? Pero así, no sé... a mí ya hoy me parecen tan tontas las cosas que yo pensaba! Que bueno...

S.: - por qué M., cuándo usted empezó como a darse cuenta... porque usted dice ahora piensa para atrás y se ve como muy encerrada...

M.: - sí muy ciega! Muy ciega

S.: - y en algún momento empezó como a salir, a darse cuenta?

M.: - Sí

S.: - cómo fue?

M.: - y a razonar un montón de cosas, a razonar. (...) Así que bueno, nunca había razonado nada. Nunca me puse a pensar nada. Así que sí, yo creo que recién después de los... no sé... treinta años... es como que... (...) como que se me corre la niebla de los ojos... Pero también, en cuanto a ayudar a mi hija y valorar todo lo que ellas hacían en la escuela (...)

En este marco vital, María continúa presentando rasgos de una **imagen de sí misma** ligada a su **lugar “a cargo”** en la trama de realización de las **necesidades de subsistencia** y de las **necesidades educativas** (como parte de los **modos familiares** correspondientes): **estar – tener – hacerse cargo** (“*eran como míos, todos*”); **unida a su familia; trabajar**. En relación con este lugar e imagen de sí a cargo, María manifiesta su **búsqueda de crecimiento en su autonomía** en su interés por progresar, mejorar su situación económica; sin embargo, su **no saber** nuevamente se interpone como **obstáculo para poder hacer**, en lo que he interpretado como **límites para el crecimiento en su autonomía**. Frente a ello, en esta ocasión, **recurrió a otro**: su prima, quien no sólo sugiere la alternativa del negocio en su vivienda, sino que **ayuda y orienta ordenando**. María toma esta **decisión guiada por otros** y la sostiene aún como una **decisión opuesta a otros**, ya que contraría los deseos de su esposo (los cuales tienden a continuar el **encierro**); es interesante observar que los criterios que parecen haber estado en juego para la toma de decisiones refieren no

sólo a las necesidades de los demás a cargo y a lo que otro propone sino a lo que ella misma quiere hacer. La realización de esta trama de **necesidades de sobrevivencia y educación** a través de este emprendimiento comercial no sólo será motor y oportunidad para varios **aprendizajes sociales** y de las **aperturas**, tal como se presentó en ítem b. sino para el **crecimiento en su autonomía** (el logro de “*otra forma de manejarlos*”).

S.: - *Y cómo se les ocurrió esto?*

M.: - *Y bueno... porque una prima me incentivó. (...) Yo no sabía qué hacer... quería de alguna manera estar mejor, pero no sabía cómo; no podía! Entonces me ayudó ella, mi prima... eh... Ella tenía un negocio también, acá cerca y me dijo: “Empezá, empezá!”. Y le dije: “Bueno”. Y J. ((esposo)) nunca quería que haga otra cosa; nada de eso: negocios, nada. Él es muy cerrado. No quiere que uno tenga contacto con la gente por miedo a los problemas. Porque como acá surgen muchos problemas con la gente, él me decía: “Vas a estar ahí, exponiéndote, para que la gente te... no sé... te pase algo!”, me dice, no?. Entonces no quería. Nunca quiso. Hasta que, bueno, como él no estaba nunca en la casa, entonces mi prima vino y me dijo: “Cuando él se vaya a trabajar, vamos a armar el negocito”. Y le dije: “Bueno” Y, listo. Fuimos a comprar (...) abrimos una ventanita y me ayudó a armar los estantes ((se ríe)) (...)*

S.: - *Y cuando volvió J. ((esposo))?* (...)

M.: - *Si! se encontró el negocio ahí. Chilló, bueno... su pataleo. Pasó. Bueno, yo no le hice caso, seguimos. Y seguimos, seguimos! Y siempre yo sola con... yo sola!*

(...) *Y así fuimos creciendo cada vez más. Habíamos hecho! Habíamos juntado de mercadería!! Nos fue rebien! (...) porque bueno, ya teníamos otra forma de manejarlos, no? Ya al menos la mercadería la teníamos, la leche, todo eso para las chicas ((hijas)), al menos para el boleto para que puedan ir en colectivo*

ya habían quedado de hecho, gente conocida, por el negocio. Yo ya había tenido diálogo así con la gente que venía a comprar, entonces ya... era como que entré más a conocer a la gente, en ese tiempo del almacén.

Por otro lado, en relación con la educación de las hijas, ya se había manifestado en relación con el marco vital anterior, que éste era un ámbito de su hacer en su vida cotidiana obstaculizado por el **no saber**. Si bien en este caso no explicita “recurrir a otros” sí señala que en la interacción con la madre de la compañera de una de sus hijas se interesará por la manera en que ésta apoyaba sus estudios. La amistad con ella será importante en relación con sus anteriores **carencias afectivas** y con los significativos **aprendizajes sociales relativos a la educación** (al acompañamiento educativo para sus hijas) y a la **participación social** que a su vez motorizarán posteriores **procesos de construcción de demandas por EDJA**. Aparece una dialéctica nueva, respecto de los marcos vitales analizados previamente, entre sus **necesidades de entendimiento y educativas** y sus **necesidades de participación**: los **aprendizajes sociales**, en tanto vistos como “*primeros*” (en ítem b.) revelan carencias educativas, **no saberes en relación al poder, la política, la sociedad**, antes no vislumbrados y movilizan hacia más aprendizajes y a la militancia social y partidaria en un proceso que se retroalimenta. Parece haberse producido un proceso de “objetivación” y construcción de conocimientos sobre la realidad cotidiana (“*cómo era la vida*”) y sobre sí misma (sus carencias previas). Expresa no sólo sus **necesidades de entendimiento como carencias** (su **no saber**) sino que enfatiza un **interés por aprender** con una fuerza que no había destacado antes.

Y bueno, a nosotros, la verdad que nos llamó la atención a los dos porque... En principio... a mí. Después, J. ((esposo)), de ver de que yo prestaba atención, era como que me acompañaba, por el hecho de quedarse con nosotros y conversar, bueno, fue como que le empezó a interesar también. Y... bueno, ellos nos empezaron a contar y... a nosotros nos... a mí, particularmente, yo, lo que yo pienso es que me llamaba la atención. Me parecía algo muy... eh... cómo es... nuevo para mí, algo muy interesante lo que me contaban. (...) Por eso es que nació como ese amor digamos, por esta línea de política. Como fue que nació dentro de la casa nuestra, dentro

de nuestra casita, no?, digamos ((se ríe)), así al lado, entre medio de todo esto de que los chicos iban a la escuela y todo esto. Entonces, para mí, es como que... esto así me pareció muy... nos agarramos fuerte de esto.

S.: - Sí.

M.: - Y bueno, después empezamos a conocer a los compañeros de ellos. Pero porque ellos tenían el local, que ya estaba el local, ya lo habían armado y bueno, empezamos a conocerlos... todo porque qué se yo, éramos amigos de ellos este... era como que era... más en familia...

Yo por eso fue como mi primera... mi primer aprendizaje, así parece, de... no sé... de saber estas cosas. Jamás me había dicho nadie nada. No conocía nada No conocía nada. Nada. Nada! Totalmente. Era nula! ((se ríe)). Así que... y bueno... este... y después empecé a participar de algunas cosas de ellos.

Es significativo respecto del **crecimiento en la autonomía**, el uso que hace María del verbo **manejar**. Este término⁶⁹ fue utilizado por ella para referirse a la dominación vivida en la dimensión familiar, cuando se sentía “*manejada*” por su hermano (ver en cuarto y quinto marco vital), cuando aparece en el relato como objeto pasivo a merced de otros. Luego, en estos marcos vitales en los que se va mostrando como sujeto activo, utiliza el término para referirse al logro de un desempeño propio en su vida cotidiana hogareña y laboral (ver segunda cita de este ítem). Y por último, en esta trama vincular con sus amigos y compañeros militantes, el “*abrirnos los ojos*” respecto de “*quién nos maneja*”, utilizando el mismo término para las relaciones de poder y dominación en la dimensión socio-política.

(...) y bueno, yo de ahí aprendí... o sea, conocí, algunas cosas de lo que es... el ... no? El poder, en fin... quién nos maneja, cómo es...

A abrirnos los ojos, como quién dice, a cómo era la vida de la ciudad y de... todo lo que tenía que ver con los gobiernos y cómo se manejaba todo.

Los nuevos aprendizajes no la salvan de la autocrítica, fundada en el **reconocimiento de errores y en su culpa por no darse cuenta antes...**

La verdad es que ahí yo empecé a aprender cosas con ellos. Me empezaron a contar lo que era... no sé... un poco la política... y cómo era la realidad de todo, de todo el... cómo se movía, cómo se manejaba el país, en fin. Cosa que yo no tenía la más mínima idea. Es más, (...) en esos días... aparecen otros partidos y vinieron acá a charlar con nosotros y nos anotaron, como a afiliarnos, no? Nos afiliaron. Nosotros dijimos que sí. Porque era tal la ignorancia, tal la ignorancia nuestra que no entendíamos nada, no entendíamos nada. (...) Y después, pasó un tiempito y nos llegó una carta de Tribunales. Que nos inhabilitaba para participar en actividades políticas, porque nos habíamos afiliado en dos partidos.

Los **aprendizajes sociales** se entrelazan y retroalimentan con su participación en acciones para oponerse a estos “*manejos*”, a través de su **trayectoria participativa**:

Participé de algunos actos, de algunas posturas que tenían así para... para lograr algunos objetivos, como ser... eh... qué era... algunas cosas que yo fui... Ah! Revertir un desalojo de una familia que se llama “La Lechería”(...) Ah! Cuando se estaba vendiendo todo el sur, también mucho... eh... eso también participé y bueno, realmente yo lo sentía, me parecía que era lógico: yo lo entendía también así. Entonces por eso es que iba, porque me daba mucha bronca (...). Así que bueno... y por eso participaba. Porque sentía que era... era verdad.

A la luz de estos aspectos de su vida en este marco vital se puede comprender en relación con el devenir del nuevo **proceso de construcción de demanda por EDJA** el **reconocimiento de la aspiración educativa**, inscripto en la construcción gradual de esta **trama de reconocimiento de necesidades de entendimiento y de educación y de**

⁶⁹ Según el diccionario, este término “manejar” refiere a “gobernar, dirigir” y en otra acepción a “desenvolverse con habilidad en los asuntos diarios”. La Real Academia Española (Diccionario de la Lengua Española 22ª Edición; 2001)

participación y del surgimiento de un **interés por aprender** en interjuego con las **progresivas aperturas** y con los **aprendizajes sociales**, que a su vez “descubren” carencias educativas, tal como he presentado más arriba. María **identifica el espacio de EDJA** reconociendo la intencionalidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje en reuniones y charlas con referentes de su partido político.

S.: - Bueno, usted dijo que aprendió todas estas cosas de política, de cómo nos manejan (yo escuchaba en el casete de la vez pasada). Cómo iba aprendiendo esas cosas? Cómo se iba dando cuenta de las cosas o iba aprendiendo, a través desde las charlas, o leía, o las reuniones o cómo...?

M.: - No... más que nada era por lo que ellos... eh... acá, contaban. Daban como cursos a la gente que lograban reunir. Bueno, contaban... en fin... todo lo que tiene que ver con las ayudas sociales, qué es lo que le corresponde al pueblo, qué es lo que no... eh... en fin... todo lo que debería tener... también... los beneficios que deberíamos tener los habitantes de la Argentina y... que... bueno... no están dados estos beneficios... Y que bueno... la deuda... la deuda externa (...). Y... bueno... todas esas cosas que fueron contando ellos en las reuniones.

En cuanto a la **orientación hacia el espacio de EDJA**, María presenta en su relato que, si bien ella está interesada en estos temas, no corresponde a una **búsqueda activa** sino más pasiva del espacio de EDJA en tanto satisfactor: confluyen el **escuchar y obedecer a otros**, sus compañeros militantes que la invitan y el “**venir**” de las propias instancias educativas al local lindero a su vivienda.

Y bueno, entonces como yo estaba acá cerca, iba, a algunas. No iba siempre. Pero a algunas, porque me venían a buscar, me invitaban y bueno, yo como estoy acá cerca y ellos estaban acá en el local me venían a llevar. Así que yo iba. Tenía que ir ((se ríe)), a escuchar.(...)

S.: - Y en esa época usted recuerda de haber hecho otros cursos o haber participado así de otros espacios donde pudiera aprender cosas nuevas...?

M.: - La verdad es que no, no. Es lo único que daban de... Bueno, porque venían acá al barrio y se hacía acá; yo no iba a otro lado. Así que... ese fue... por eso fue que logré aprender, porque venían un poco a mi casa, es decir. Estábamos ahí pegados y... Así que bueno, por eso. Si no, no... La verdad es que no...

María presenta la **toma de decisiones en la trama vincular con otros significativos** en relación al **acceso a estos espacios de EDJA** como una **decisión guiada por otros** (sus compañeros de militancia que aparecen como **otros que orientan ordenando**) y concurre con cierta obligación. Expresa el **reconocimiento de la realización de estas aspiraciones educativas**, en tanto reconocimiento de sus logros de aprendizaje. Es importante señalar, en relación al devenir de otros procesos de construcción de demandas por EDJA posteriores, que entre las enseñanzas que María identifica en estos espacios no sólo incluye cuestiones referidas al poder y al gobierno sino al **reconocimiento de las necesidades colectivas y derechos del pueblo**.

Este **proceso de construcción de demanda por EDJA** analizado más arriba, puede ser interpretado como un **proceso de demanda efectivizada culminada**, en tanto María logró acceder al espacio educativo y realizar sus necesidades de aprendizaje.

El reconocimiento de los aprendizajes de este periodo, ya sea a través de **aprendizajes sociales** o de su participación en estos espacios de **EDJA** interjuega con la **vivencia de “aperturas”**: **aperturas por comenzar a tratarse con otras personas y aperturas por empezar a pensar y a aprender**. Y aporta nuevos rasgos positivos a su imagen de sí, en general: **estar más activa; abierta; pensar – entender - saber**:

cuando teníamos el negocio. Y eso me puso activa. Bastante activa, me puso.

Y bueno, yo lo entendía así tal cual

Se aprecian también cambios respecto de su imagen de sí en relación al aprendizaje: en relación a los aprendizajes sociales y experiencias de EDJA de bajo grado de formalización, María reconoce:

- **Capacidad para:**
 - **recibir las enseñanzas de otros**
y bueno, y charlábamos y compartíamos de la charla también. Y bueno, la verdad es que... y bueno, yo de ahí aprendí...
 - **construir sus propios aprendizajes** (aprendizaje autónomo)
M.: - Yo sola con el negocio y haciendo todo lo que tenía que hacer. Y comprando (...)
S.: - Claro, le iba a preguntar, usted cómo hacía, se arreglaba para comprar?
M.: - Sí, yo me iba a comprar. Yo me iba a comprar, ya aprendí.
- **Reconocimiento de logros:** ligado con la identificación de los aprendizajes realizados, si bien nuevamente relativizados por aquello todavía no muy logrado:
yo de ahí aprendí... o sea, conocí algunas cosas de lo que es... el ... no? El poder... (...) No sé... eso fue lo que ayudó más o menos a tener idea...
- **Aspectos y procesos involucrados en el aprendizaje: entender, interesarse, charlar, observar, hacer**
me llamaba la atención. Me parecía algo muy... eh... cómo es... nuevo para mí, algo muy interesante lo que me contaban.

2.7. El octavo marco vital

a. *Ubicación de las características generales del octavo marco vital en el entorno familiar y sociohistórico*

El momento de inflexión que inicia este último marco vital relatado debe ubicarse en el contexto sociohistórico del final de la década de 1990 en la que se evidencia el paulatino agravamiento de las múltiples pobreza y en el que la crisis económica impacta fuertemente en los sectores populares⁷⁰. Si bien María no hace mención a esta crisis, expresa las vivencias de sus condiciones de existencia en este marco vital, dando cuenta de las problemáticas y carencias que caracterizan el entorno barrial de Villa 15:

Obvio que faltan cloacas, alumbrado como se debe, qué se yo, no hay lo que deberíamos... Bueno, estamos en un barrio de emergencia, no?, así que tampoco, no se hacen las cosas como se deben. El barrendero no viene, el cartero no entra, qué se yo, los proveedores no entran; no hay nada, no? En este lugar es una villa de más o menos 12000 habitantes, es muchísima gente, doce a quince mil habitantes debe haber. Es impresionante, así que bueno... Y bueno, es una lástima porque no se vive... no se vive dignamente; no tenemos ningún servicio. Uno vive como en el campo, porque no tenemos nada. Sólo la luz por suerte!

En el relato correspondiente a este **momento de inflexión**, María manifiesta nuevamente sus inquietudes por progresar y “hacer algo” frente al decaimiento de su negocio; inicia un espacio “para la gente del barrio”: apoyo escolar y merendero comunitario. No aparece explícitamente marcado desde la vivencia subjetiva como otra etapa; tal vez se trate nuevamente de una inflexión gradual, en un tiempo extenso más que en una fecha precisa. Sí se señalan los trayectos que terminan y los otros que comienzan, con cierta ambigüedad inicial desde la perspectiva de María, sobre a qué aspecto de su vida asignarlos, sobre cuál es el significado de este nuevo emprendimiento: una actividad para la sobrevivencia familiar? un trabajo social? un espacio comunitario dentro de su propia vivienda? una instancia de participación social pero coordinado por la propia familia?. Aparece entonces

⁷⁰ Acerca del devenir histórico de las múltiples pobreza en este período: Sirvent, 2001; Sirvent y Llosa, 2006.

una zona difusa en la transición entre los aspectos laborales y de participación social, en la cual se pueden identificar los siguientes cambios:

- En la **trayectoria laboral**, el cierre del negocio y la vuelta al trabajo como empleada doméstica
- En la **trayectoria de participación**, el inicio de un espacio comunitario en un sector de su vivienda y el alejamiento de las actividades político partidarias.

Para ese entonces ya estábamos casi tocando fondo con el negocio (...) Y bueno, en eso conocí a... vino un señor de por acá, que militaba con el partido, para el PSP y hablando así... (...) Entonces le comenté de que bueno, yo ya no tenía mucho para hacer, y que qué se yo, que me veía ahí medio estancada y digo... qué podríamos hacer así como algo, no sé... (...) Entonces me dice: "Y qué te parece si te presento a una gente que yo conozco, de tal partido". (...) Le digo: - "Bueno". Entonces, así fue cómo me llevó él y me presentó en la Legislatura, una gente, que era no sé, el secretario... no, diputado era, un diputado me presentó. (...). Entonces me dicen: - "Mirá si vos querés empezar, nosotros te daríamos una mano ... así apoyándote para... no sé... armando para que empieces con un merendero" - me dice. Y le digo: "Y todo esto?" - le digo, "Y qué, de eso vamos a vivir?" le dije yo ((se ríe)), me acuerdo - "de eso vamos a vivir? cómo se hace eso?, porque yo no tengo idea". Entonces me dice: "No, no vas a vivir de eso, porque eso es algo comunitario" - me dijo - "es algo para la gente del barrio". Y bueno... eso me dijo. Y entonces le digo: "Y qué, todo esto dónde lo vamos a dejar: todas las máquinas, la heladera comercial, la camioneta, todo lo que teníamos acá, los estantes". Y me dice: "Y no sé, sacalo" (...). Le digo: "Uh! Y de qué vamos a comer?" - le decía yo - "Qué vamos a hacer si no vendo nada?" - le digo - "qué vamos a hacer". La cuestión es que bueno, así pasó y desmantelé todo. (...) Y bueno, empezamos acá. Empezamos con esa propuesta, pero a la vez ya las chicas (hijas) venían dando apoyo escolar acá. (...) Y bueno, así fue cómo empezamos... (...) Y bueno, ahí, se empezó; la tarea fue el apoyo escolar.

La trama vincular con otros significativos que inciden en la toma de decisiones para la realización de las necesidades continúa ampliándose con esos otros que orientan conversando, en interjuego con su propio protagonismo, para iniciar la nueva propuesta del merendero. Como parte de su momento de adaptación, María en este marco vital:

- En cuanto a la **participación social**, se ocupa de la coordinación del merendero;
- En cuanto a lo **laboral**, continúa trabajando como empleada doméstica hasta que deja, unos meses antes de la realización de las entrevistas, cuando el merendero se torna comedor comunitario;
- En cuanto a su **familia y hogar**, continúa esforzándose por la educación de sus hijas, hasta que terminan su educación secundaria y una de ellas comienza el nivel universitario; ayuda en la crianza de sus nietos, nacidos en este período;
- En cuanto a su **trayectoria educativa** continúan sus **aprendizajes sociales** y se inician **procesos de construcción de demandas por EDJA** (a desarrollar en ítems b. y c.).

*M.: - Y después, fueron pasando los años así de esa manera; (...) cómo agrandar ((el espacio comunitario)), porque ya los chicos ya eran muchos... y que después ya era ir mejorando el lugar... que queríamos hacer el techo (...), agrandar... hacer los pisitos... (...) cambiar el bañito... Así que... bueno, de ahí fue surgiendo la idea y fuimos haciendo, haciendo, haciendo.
S.: - Claro!. Pero, y cuando usted toma la decisión esta de sacar las cosas y dejar el tema del almacén, cómo hacen para sobrevivir mientras tanto? Con lo de ((esposo))? O usted seguía trabajando...?
M.: - Claro. Sí, yo ya después enseguida conseguí trabajo. Conseguí trabajo en casas de familias, otra vez. Enseguida conseguí, conseguí trabajo y me fui a trabajar. Así que ya traía algunos pesitos para la casa.(...) Después trabajé hasta hace poco. Ya me quedé ahí hasta hace poco. Hasta que... hasta hace poco, un año será, aproximadamente, que dejé. (...) dejé cuando nos salió lo de la cena ((comunitaria)).*

En este marco vital María continúa ocupando su lugar de **proveedora a cargo** en relación con los **modos familiares de sobrevivencia y de educación**; sin embargo, este lugar es

ampliado: ya no abarca sólo a su familia, sino a sus vecinos, a través del apoyo escolar y merendero. Desde su perspectiva, esta actividad comunitaria (que se desarrolla en su propia casa) se torna prioritaria en su vida cotidiana durante este marco vital, resultando un organizador de sus espacios y tiempos. María **participa** desde el inicio e impulsa el devenir de esta actividad: desde un comienzo como actividad de apoyo escolar que proporcionaban las hijas y durante la cual María proporcionaba la merienda, luego se conformó la comisión directiva, se obtuvo la personería jurídica, el sostén del GCBA y donaciones de otras instituciones, se fue construyendo un espacio físico, se sumaron otros grupos de trabajo (talleres y apoyo escolar), se inició una biblioteca popular y en el último tiempo, se logró la cena comunitaria. En ese camino, fueron muchos los otros que la **orientaron conversando y ordenando**.

Y bueno, después empezamos... se hacía tarde, se hacían las cinco de la tarde; ya todos... las chicas, mis hijas, querían la merienda. Entonces (...) Yo hacía la merienda para ellas y para todos los nenes que estaban (...) Pasaron dos años con apoyo escolar y el merendero nada más... y este... y después, bueno, se fue sumando... se fueron sumando cosas... ideas, ideas... (...)

S.: - Y para construir cómo hicieron?

M.: - No, y eso no. Lo hicimos nosotros; lo hicimos nosotros, ya, de a poquito, comprando el material. También yo ya había armado proyectos para Ministerio de Trabajo, cuando estaba el Plan Trabajar, Planes Trabajar. Nosotros habíamos armado un proyecto difícil, difícil. Me había ayudado una chica que estaba trabajando en el Ministerio

S.: - difícil...?

M.: - difícil de armarlo, de prepararlo, muy difícil. Porque tenía que tener el currículum de un arquitecto o maestro mayor de obras. Así que tenía que tener ese currículum! Quién me lo iba a dar a mí? Y costó mucho. Y por intermedio de esa chica, M. F., que todavía la veo (que hoy está en Gobierno de la Ciudad), ella nos dio una mano para armar, porque ella estaba en la evaluación de los proyectos esos. (...) Así que bueno, después bueno, fuimos haciendo nosotros. Ya lo armábamos, lento, armando, lento, lento.

S.: - y la personería jurídica? Digo, armarlo como merendero, ponerle nombre, cómo fue?

M.: - Bueno, esta gente, ((del PSP)), nos orientó cómo debíamos hacer. (...) Nos dijeron: "lo primero que tienen que hacer es armar el estatuto para que sea una cosa seria; y para que en algún momento si ustedes necesitan algo puedan lograrlo".(...)

S.: - y cómo armaron la Comisión Directiva? La familia de ustedes, otras personas?

M.: - Otras, fueron, de mi familia hay una sola persona, que es mi sobrina (...) y después eran todas vecinas, gente que recién nos agrupábamos ahí. (...) Armamos sin conocernos pero claro, después no participaron, no siguieron, la gente no participaba de los trabajos. Así que ese fue el error. (...) Pero de todas maneras, no participaron. Nosotros armamos otra comisión, cuando pasaron los dos años y caduca eso y nosotros armamos otra comisión. Y así fue... eso fue.

S.: - Y la otra comisión funcionó un poco mejor?

M.: - y más o menos, más o menos.

Al final de la cita anterior María manifiesta que, si bien se conforman dos comisiones directivas, los vecinos no participan y que sólo su familia se encarga del sostén cotidiano de la institución. Pero de entre los miembros de su familia, es ella fundamentalmente quien está a cargo. Esta situación debe ser enmarcada en el contexto sociohistórico más amplio, en tanto refleja una problemática sumamente compleja que afecta a ésta y a muchas otras organizaciones barriales y sociales y al papel de sus líderes; profundizar en esta complejidad se aleja del foco de estudio, pero al menos mencionaré que se encuadra en la agudización de la pobreza de participación de la cual tenemos numerosas evidencias⁷¹ a fines de los noventa y en la continuidad de mecanismos de poder inhibitorios para la superación de esta pobreza aún luego del hito de diciembre de 2001 (tales como la represión, la fragmentación, la

⁷¹ Estas evidencias han sido recogidas y analizadas en los diversos trabajos en terreno realizados en el marco del Proyecto UBACYT (Dir.: Sirvent). Ver entre otros: Sirvent, 2001; 2005 a. y b.; Sirvent y Llosa, 2006.

cooptación, etc.). A efectos de continuar focalizados en la comprensión de este marco vital, sólo señalaré aquí que esta situación refuerza el **lugar a cargo** en el que se ubica María:

“si no me encargo yo, no se encarga nadie”

La verdad que la gente necesita un lugar, necesita cosas, necesita... (...) muchas veces que se logró donaciones, este lugar se llenó, se llenó, se llenó, no entraba un alfiler, pero para recibir lo que se... las donaciones. Una vez que se entrega eso, la gente no vuelve.

Su solidaridad y **ayuda** cotidiana frente a las carencias compartidas se tensiona con su desaliento frente a las dificultades para obtener logros colectivos y una mayor participación de los vecinos. En nuestra última entrevista de relato de vida, manifestará su **frustración y enojo** frente a la situación actual de la villa, con lo cual, su pertenencia y permanencia en el barrio se confronta con sus deseos de irse buscando un progreso y, tal vez, un retorno a sus raíces rurales frente a las vivencias de **desarraigo** que tiñeron su vida:

M.: Para mi familia lo que quiero es estar mejor, con trabajo. Irnos a otro lugar.

S.: - Por qué?

M.: - Por esto que pasa! Lo que estábamos hablando! Eso es lo que me pone mal ((se le llenan los ojos de lágrimas)). Lloro porque me da rabia que no se pueda mejorar. Lo que pasa es que ayer me dijeron las chicas, las señoras, para tratar de poner los caños acá adelante que se junta toda el agua sucia, podrida... Me pidieron que vaya yo porque como yo ya logré la red cloacal en otro lugar, me dijeron que vaya a hablar, que acá hay Comisión nueva (...) Fue como si los molestara, como que les pusiera palos en la rueda!! Y cuál es el beneficio para mí?? Si es para los chicos, que no pisen esa agua que es agua servida prácticamente, un asco!! (...) Irme con mis hermanos a Tierra del Fuego ((se le llenan los ojos de lágrimas))). Es tan lindo allá! Tan lindo!... Con mis hermanos me quiero ir...

b. Aspectos destacados de la trayectoria educativa en este octavo marco vital

En los distintos episodios correspondientes a los dos últimos marcos vitales son recurrentes las referencias de María a momentos de cambios en la manera de ver y pensar aspectos de la realidad y de sí misma, que he interpretado como **aprendizajes sociales**, tanto por **interacción** como por **experiencia** y por **reflexión**.

Y ahora, en estos años son que estoy descubriendo un montón de cosas y me voy dando cuenta de cosas que a lo mejor hice, o buenas y malas también quizá, pero sin darme cuenta, la verdad, sin darme cuenta...((se le llenan los ojos de lágrimas))

A veces me pregunto, no? quedará feo que uno cuente todo...? Pero bueno, la gente es distinta. Y mis hijas sí me dicen que no se puede contar todo.(...) Y bueno, después yo fui viendo también, eso; que hay cosas que sí tienen razón ((se ríe)).

Estos “darse cuenta” aluden a procesos de construcción de conocimientos, nominados aquí como **aprendizajes sociales por reflexión**, sobre distintos **rasgos de sí misma: conductas y acciones; valores y actitudes** del pasado. Y también sobre **aspectos del contexto sociohistórico**, en cuanto a las **carencias de los vecinos del barrio**. Se vislumbra como consecuencia cierta **culpa** por no haberse dado cuenta antes. En relación con los **procesos de demandas por EDJA**, entre estos “darse cuenta” hay dos objetos de aprendizaje social que resultan de particular interés:

- acerca de **quiénes influyeron y decidieron en su vida y de su no participación en la toma de decisiones** (aunque con ciertas ambigüedades, culpas, dudas). Es interesante señalar que el proceso reflexivo, ese aprendizaje social por “darse cuenta”, por el cual descubre el miedo como parte de su relación con su hermano, parece tener lugar durante la propia entrevista.

Sí, sí. Yo al menos, siempre fui manejada por él. Es más, creo que lo respetaba más que a mi papá. Así en todos los niveles, eh? Así si yo tenía que estar con mi noviecito, a mí, yo sentía que ni de la mano... ni de la mano... un beso mucho menos... una vergüenza total. Eso es lo que sentía por él.

S.: - Aún cuando estaba su papá acá...

M.: - Sí, sí. Era más el respeto que sentía por él, por mi hermano que... o sea, yo a mi papá lo respetaba! Y hasta que... mi Dios! Pero sentía... no, capaz que no era tanto respeto a mi hermano, capaz que era miedo, pienso, ahora, se me ocurre. Porque me tenía... así... recortita. Y yo no recuerdo que mi papá me haya pegado, en cambio él sí. Así que ahí estaba, capaz que eso era, que le tenía miedo.

- acerca de las **necesidades colectivas del barrio**: el reconocimiento de las carencias que hoy le resultan “obvias” (como se explicita en la primera cita del ítem a.).

Obvio que ya en este momento es bastante el trato que tengo, no? Pero... el conocimiento con respecto al barrio (...) Hoy reconozco y me doy cuenta todo lo que nos hace falta.

Hace 35 años que vivo acá. Tuve oportunidad de entrar a sus viviendas ((de sus vecinos)) y hoy sé que no están bien.

Este aprendizaje acerca de las necesidades colectivas puede vincularse con sus vivencias de **apertura por tratarse con otros** y con sus **aprendizajes sociales** así como con sus aprendizajes devenidos del **proceso de demanda efectiva** del marco vital anterior, relacionados con su **trayectoria participativa**, a través de los cuales comenzó a reconocer los derechos y carencias del “pueblo”. Estos aprendizajes graduales que han dado lugar al reconocimiento de las necesidades colectivas parecen haber resultado movilizado el emprendimiento del merendero – apoyo escolar.

En la puesta en práctica de este emprendimiento, desde su lugar a cargo, la propia experiencia y la interacción con otros serán fuente de nuevos **aprendizajes sociales**, referidos tanto a su hacer para la coordinación y la gestión de espacios comunitarios, como a la conceptualización de ese hacer, en tanto un “trabajo social”:

M.: - Yo en una parte ((de la entrevista previa)) había dicho de que el trabajo que nosotros estamos haciendo... cómo es lo que dije?... que yo no me imaginaba... o que no quería hacer un trabajo social, dije yo, una cosa así, pero, o sea, no me expresé bien, es decir, yo cuando empezamos a hacer este trabajo no sabía lo que era un trabajo social ((se ríe y se pone colorada)) (...) y yo en estos años es que estoy entendiendo qué quiere decir social y todo esto que tiene que ver con las políticas. Recién ahora lo estoy como... viendo. Antes jamás tuve idea de nada, como cuento, como ya lo conté que no tuve idea de nada, yo no... vivía no más. Así que... Y ahora, en estos años son que estoy descubriendo un montón de cosas y me voy dando cuenta de cosas (...)

También tenemos un subsidio del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires que pelié por conseguir. Eso lo aprendí, lo vi porque sé que los otros lugares también lo tienen... (...) Así logramos ese subsidio y con eso ya pudimos ir... comprando más cosas.

Se observan en el relato múltiples experiencias de **aprendizaje social** (si bien no claramente reconocidos en tanto tales): desde aquellos referidos a armar la comisión directiva, obtener la personería jurídica, armar y presentar proyectos para obtener fondos y donaciones, relacionarse con otras instituciones, mejorar la infraestructura, etc. Se trata de **aprendizajes sociales por experiencia propia** y **por interacción con otros** a quienes recurre en busca de orientación y ayuda para la diversas tareas de gestión y organización institucional. Incluso hace un tiempo que viene elaborando y gestionando un proyecto de guardería infantil y otro de educación y producción cooperativa de artículos de cuero.

A su vez, estos aprendizajes resultan **aprendizajes sociales facilitadores** del devenir de un nuevo **proceso de construcción de demanda por EDJA** (a desarrollar en el próximo ítem c). Se trata de la inscripción en una escuela de adultos a la cual, sin embargo, no concurre. Vuelve a quedar la vivencia de la **trayectoria educativa trunca**.

no es sólo en ese aspecto de ir a terminar ((el nivel primario))). Hay muchas cosas que quedaron ahí en el camino.

c. El reconocimiento de aspiraciones educativas en la trama de necesidades; orientación hacia los satisfactores y realización de las necesidades en este octavo marco vital

En este marco vital María vuelve a marcar su **no saber** como una **dificultad para poder hacer** algo frente al decaimiento de su negocio. Frente a ello **recurre a otro que orienta o ayuda**: en este caso, el vecino, en tanto **otro que orienta conversando**, para instalar el merendero. Toma **decisiones guiadas por otros** en estos momentos iniciales: su vecino, en tanto **otro que orientan conversando** para iniciar el merendero. Este inicio parece potenciarse gracias a la serie de **aprendizajes y aperturas** previos, ligados a:

- el tratarse con otras personas
- el comenzar a conocer las necesidades del barrio
- el acompañamiento o apoyo a la educación de las hijas

yo veía que... que ya no tenía mucha actividad, no sabía qué hacer, porque ya no tenía la misma entrada de dinero y estaba más acá, más como... de vicio. Entonces, como ya no tenía muchas cosas para hacer, ya tenía más tiempo para relacionarme con los vecinos. (...) Y bueno, en eso conocí a... vino un señor de por acá, que militaba con el partido, para el PSP (...) Porque él venía y charlaba así como tanta gente, no?. Entonces me dice: "Y qué te parece si te presento a una gente que yo conozco, de tal partido, porque yo estoy con esa gente" me dice, "yo te presento, si querés". Le digo: - "Bueno. Y qué haríamos?" - le digo. "Y, no sé, alguna actividad" - me dice - "acá, si querés". Le digo: - "Bueno".

Empezamos con esa propuesta, pero a la vez ya las chicas venían dando apoyo escolar acá. (...) adentro de la casa. (...) Ayudaban a algunos nenes, así vecinitos, como a los hijos de mi amiga... y después ya enganchaban otros que también necesitan porque no entienden, porque van al mismo colegio: - "Ayúdame"... y bueno.(...), allá era chico, era medio incómodo, ya eran muchos chicos, entonces nos vinimos acá; a dar el apoyo acá. Y bueno, ahí, se empezó; la tarea fue el apoyo escolar.

S.: - Y el merendero...? o todavía no había empezado?

M.: - Todavía no, todavía no, porque no sabíamos cómo hacer.

((los chicos del barrio)) Necesitaban porque yo veía que no podían resolver las tareas... pero como yo ya había ayudado a mis hijas, ya estaban ellas en secundario, sabía, segura que ellas podían ayudarlos a los chicos.

Frente al **reconocimiento de necesidades educativas** en el barrio y de las dificultades en relación con su propia trayectoria educativa y las de las hijas, el apoyo escolar en el merendero ocupa un lugar especial en su vida. Ya he mencionado que María percibe al **apoyo** como facilitador de la continuidad de las trayectorias educativas (en general y en particular en relación consigo misma y con sus hijas). El apoyo escolar a los niños del barrio, la biblioteca y el propio merendero funcionan como **compensación** de las carencias percibidas en relación a sus **necesidades**, a través de la **ayuda** a otros⁷².

(...) me encantaba ponerme el guardapolvo e ir a la escuela. Pero bueno, me faltaba todo el apoyo. Así que creo que es fundamental eso. Así que bueno, yo creo que de eso nació la idea del

⁷² En varios fragmentos del relato identifiqué a María "compensando carencias" percibidas en sí misma o percibidas en los demás, a través de distintas estrategias: a. **imaginar** (ya anticipado como parte de su infancia); b. **dar / ayudar** en relación a las carencias percibidas en los demás (como lo más recurrente); c. **intentar estudiar**.

apoyo escolar. Porque de verdad no es que yo empecé por una necesidad de hacer algo social. Lo defino como que fue una necesidad de, de ayudar, a los chicos que yo veía también que eran... bueno, como... obvio, con mucha pobreza en este barrio y veía de que los chicos necesitaban el apoyo, escolar. Estaba segura que ellas ((hijas)) podían ayudarlos.

Yo y mis hermanos no tuvimos la oportunidad de tener un lugar así... vivíamos en el campo!; así les digo yo a mis hijas cuando veo que hay que hacer las cosas ((en merendero)), que hay que agrandar el lugar.

siento que ((en el merendero)) lo que logré cosas que a mí me gustan. Objetivos por ejemplo, como ser el de poder lograr cosas materiales para poder brindar a otras personas; materiales de... que... no sé... que le hace falta al ser humano, digamos.

En las dos últimas citas se aprecia también una dialéctica entre la compensación de carencias y la realización de las necesidades propias y de otros vecinos del barrio, no sólo actuales sino también, de alguna manera, cómo su trayectoria de participación social actual (el apoyo escolar en el merendero) canaliza su deseo de compensación de carencias propias en el pasado⁷³. Esto refiere también a la ampliación de su lugar e imagen de sí de responsable a cargo de los demás, en cuanto encargarse del merendero implica el reconocimiento y la realización de la trama entre las necesidades de subsistencia y educación propias y colectivas, de la familia y del barrio. En interacción con otros que orientan (ya sea ordenando o conversando) María toma decisiones guiadas por otros pero también diversas decisiones autónomas, que son pistas del crecimiento en su autonomía (si bien el estímulo de los otros siguen siendo importantes para ella), al tiempo que (como expuse en ítem b.) se observan múltiples aprendizajes sociales.

(...) la mercadería hay que recibirla mañana temprano (...), acomodarla y bueno, todo eso. (...) cuando yo me iba a trabajar eso no se hacía.(...) Entonces yo veía de que era un desorden; no podía con todo. Entonces dije: "Bueno, tengo que dejar para poder atender mejor esto, un poquito mejor". Bueno, eso fue que me hizo dejar el trabajo

"cuando veo que hay que hacer las cosas, que hay que agrandar el lugar. La que decido y digo soy yo; si no, ellas me dicen que es muy caro, que no se puede, que quién lo va a hacer... Por eso yo ya opto por no decirles (...) y lo hago y después me felicitan, eh? Me dicen qué bien que lo hice. Estos elogios de ellas, me hacen muy bien a mí."

Las diversas experiencias de aprendizaje social parecen introducir algunos elementos positivos en relación con su imagen de sí en relación al aprendizaje; si bien relativizados y no de manera destacada, se observa el reconocimiento de los siguientes rasgos:

- **Capacidad para:**

- recibir las enseñanzas de otros
- construir sus propios aprendizajes

Entonces nos dijeron, vino el abogado, "se tienen que reunir...". Y cuántas personas van a participar, indicaron ellos, de la Comisión Directiva ((del merendero comunitario)). (...)

S.: - Y la otra comisión funcionó un poco mejor?

M.: - y más o menos, más o menos. Pero bueno, ya íbamos con más experiencia. (...)

Y a fin de año nos piden de todo ((del GCBA))... Es mucho trabajo, que cuántos chicos tenemos, que cuántos se sumaron... (...) Por suerte, que no lo sabíamos hacer y ahora aprendimos...

⁷³ Ya había recogido evidencias de este sentido de compensación frente al reconocimiento de las necesidades colectivas en entrevistas previas a la realización del relato de historia de vida: "Y... nació por la idea del apoyo escolar; en nuestra sociedad, acá donde vivimos, se nos hace difícil que los chicos estudien, entre los útiles, los libros... Se hace difícil... Es en mí que no podía ayudar a mis hijas con sus tareas y me daba lástima no poder ayudar y participar en lo que hacían. Cuando ellas ya estaban grandes, en 4to. o 5to. año, me pareció darle una mano a los chicos del barrio; mis hijas me ayudaban; venían algunos y cada vez se hacían más chicos... y nos gustaba mucho eso de hacer las tareas acá y ver que solucionaban sus problemas acá. El apoyo era necesario." (De entrevista realizada en el marco del "diagnóstico sociocultural participativo" desarrollado en el Taller de Educación Popular (CCC – IICE) (ver ítem 1). Se trató de una entrevista grupal a María y su familia. Esta es la oportunidad en la que conozco personalmente a María (el 31/08/02).

- **Reconocimiento de logros: por sí misma, ligado con la identificación de los aprendizajes realizados:**
Porque voy a un lado y me pasa una cosa y me pasa la otra y observo y miro. Y bueno eso; así es como... Creo que las experiencias son lo que mejor enseña, lo que dejan, no?
Por sus hijas (es significativo que ellas intentan confrontar su imagen negativa):
“Ya aprendiste un montón de cosas. Aprendiste mucho hasta ahora. Sabés defenderte” - ellas me dicen: - “Vos decís que no sabés nada” - me dicen - “pero sí que sabés” - me dicen ellas y me animan! ((se ríe)).
- **Aspectos y procesos involucrados en aprendizaje: observar, mirar, ensayo y error**
S.: - Y usted cómo fue aprendiendo (...)
M.: - Sí? Y así! Así a los tumbos! Así! A los tumbos. Porque voy a un lado y me pasa una cosa y me pasa la otra (...)

En este devenir de experiencias y de aprendizajes ligados a su lugar a cargo del merendero, el cual la enfrenta cotidianamente con situaciones “difíciles”, María descubre nuevas carencias, **no saberes** que emergen como **dificultades para poder hacer** en los espacios colectivos. En relación con estos no saberes se observa otro **proceso de construcción de demandas por EDJA**. En el relato se manifiesta el **reconocimiento de necesidades de entendimiento y educación** en tanto carencias de saberes específicos⁷⁴ (fundamentalmente referidos a la lectoescritura). Si bien no se plantea como un riesgo de exclusión, es claro que estos **no saberes** obstaculizan el desempeño de María en aquello que le es actualmente muy relevante. Sus errores y dificultades le provocan **vergüenza** (aspecto ya identificado en marcos vitales anteriores). Las **razones de acercamiento a la EDJA**, parecen referir entonces a la trama entre **necesidades de entendimiento y educación, de protección y subsistencia, de participación** y también de **identidad** en cuanto a la relevancia de este espacio para la vida de María y su búsqueda de **autonomía** en el hacer cotidiano, en la dialéctica de realización de necesidades “individuales” y colectivas.

Todo lo que hay que hacer con este trabajo. Porque hay que hacer muchas cosas, porque por ejemplo, hay que presentar un proyecto o a veces tengo que ir a la Legislatura, o a veces tengo que ir a algunas reuniones, o que tengo que tomar nota de algo o... o a veces que tengo que escribir, hay mucha gente en una reunión y yo tengo que estar escribiendo y me da vergüenza mi letra o que tengo errores o que tengo que leer algo. Muchas veces en estas reuniones de... así comunitarias a veces nos invitan, así y bueno: por ejemplo, que haga un... que cuente un poco así... cómo se dice?... que uno haga como un resumen del trabajo, no? (...) y bueno... y uno tiene... a veces, hay un micrófono... y... ((se ríe)) micrófono! y hay que pasar a contarle, a leer. Y entonces, muchas veces que me cuesta! (...) Cuando vengo les cuento ((a hijas)) lo difícil que me resulta a mí ciertas cosas. Y entonces me dijo: - “Por qué no vas a estudiar?”

El análisis de este **proceso de construcción de demanda por EDJA** indica un largo y complejo devenir el cual se nutre de una serie de **aprendizajes sociales** y de **aperturas** ya iniciados en el marco vital anterior y que se continúan hasta la actualidad; estos aspectos parecen haber resultado **facilitadores** del emprendimiento del merendero – apoyo escolar y a su vez del **reconocimiento de necesidades de educación y de entendimiento**. Me refiero a los núcleos de saberes sobre las carencias del barrio, los derechos del pueblo, el poder y la participación social que a su vez fueron despertando el reconocimiento de otros no saberes. Es en esta dialéctica que se dinamiza en María este proceso (lento y gradual) de construcción de la demanda que finalmente se orienta hacia la escuela de adultos. Ciertos conocimientos básicos que debería haberle proporcionado la escuela, que eran carencias objetivas previas, son percibidas ahora subjetivamente como herramientas para un hacer en el merendero que trasciende hacia la realización de necesidades colectivas del barrio y se tornan por tanto en necesidades subjetivas.

⁷⁴ A diferencia de los “intereses generales” manifestados en las anteriores oportunidades de demanda por EDJA.

En esta dinámica de sucesivos aprendizajes y momentos de objetivación de su realidad cotidiana, estos conocimientos se tornaron visibles como instrumento para su participación en ámbitos colectivos y para la lucha por obtener resolución para ciertas necesidades comunes. En este sentido, en María su proceso a nivel individual muestra puntos de contacto con lo que otros antecedentes muestran a nivel del reconocimiento de las necesidades educativas en procesos de demanda social: “las experiencias de trabajo y de investigación con sectores populares de América Latina, muestran que este reconocimiento tiene su anclaje en una compleja red de necesidades que atraviesan la lucha de dichos sectores. El conocimiento aparece como instrumento útil en la determinación de estrategias de lucha, de construcción de identidad o de sobrevivencia” (Sirvent, Clavero y Feldman, 1990; p. 82).

Frente a este reconocimiento de necesidades educativas, en cuanto al proceso de orientación hacia el satisfactor son sus hijas quienes la orientan a **identificar a la EDJA como posible satisfactor**: ellas se ofrecen a ayudarla a rendir libre su escolaridad primaria en un colegio nocturno (de adultos) y la estimulan reconociendo sus aprendizajes previos (importante frente a su imagen de sí misma devaluada). La búsqueda del espacio de EDJA presenta un modo más pasivo: refiere a pensar y a escuchar y seguir la sugerencia u obligación que le presentan otros, sus hijas, que orientan la búsqueda.

S.: - *Alguna otra vez intentó, después de esa vez...*

M.: - *No... no. Lo estuvimos pensando cuando ya estábamos con esto. Después que las chicas terminaron la secundaria. Ahí lo pensé.*

S.: - *Ah!. Y con quién dice que “estuvimos pensando”...?*

M.: - *Y con las chicas ((se ríe)), con mis hijas; sí. Ellas me decían: - “Andá, andá. Andá a estudiar. Andá, inscribite en un colegio...”. Es más, un día me hicieron que vaya, acá cerca, a inscribirme en un colegio nocturno. “Andá, pedí el programa y nosotras te preparamos” – me decían ellas – “Te preparamos y rendís libre”. Y me había enganchado, lo iba a hacer. (...). Ellas me dicen: - “Vos decís que no sabés nada” – me dicen – “pero sí que sabés” – me dicen ellas y me animan!.*

El análisis de la trama vincular con otros significativos para la toma de decisiones referidas a la realización de las necesidades permite volver a identificar (como en relación con otros aspectos de su vida) a las hijas, en tanto otros que orientan ordenando y orientan conversando. María consecuentemente, en cuanto a la toma de decisiones relativas al acceso al espacio de EDJA como satisfactor, presenta la inscripción en la escuela de adultos como una decisión guiada por otros.

María se inscribe en ese colegio nocturno, es decir, torna efectiva su demanda. Sin embargo, allí le informan que debe “ir a la escuela” (es decir, asistir en condición de alumno regular); frente al satisfactor identificado inicialmente (que consistía en obtener los programas para que las hijas la prepararan para rendir libre el nivel primario), la escuela de adultos, espacio de EDJA de un alto grado de formalización, parece resultar un satisfactor no adecuado y vergonzante en relación con sus aspiraciones previas así como en relación con sus capacidades. Frente a esto, María no continúa el proceso de efectivización de la demanda. Ella justifica su “pinchazo” refiriendo a rasgos de su imagen de sí: la vergüenza debida a la percepción negativa de sí en relación al aprendizaje (ser cabeza dura, no entender), e incluso su no saber acerca de las escuelas de adultos, que aparece nuevamente como dificultades para su hacer. Su imagen de la EDJA, cargada de desinformación, resulta inhibitoria. Y dice “chau de nuevo”, reiterando la expresión con la que en relata su intento anterior, cuando no supo dónde rendir libre y se percibió incapaz de continuar con su decisión.

M.: - (...) *Y después, pasó el entusiasmo.*

S.: - *qué pasó?*

M.: - No. No sé qué pasó... No... No seguimos... así que... ((silencio)) No, no... No, un pinchazo debe haber sido, no. Caímos otra vez ((se ríe)). Así que... no. No fui. ((silencio)) Ah!! No... Creo que tenías que ir a la escuela ahí.

S.: - ah...

M.: - Y eso es lo que no quería yo: irme a la escuela. Así que... por eso.

S.: - Por qué no quería ir?

M.: - Y... porque... me daba vergüenza ((se ríe)). Sí. De no entender... ((baja su cara, colorada)) (...) Y bueno eso era... Y empezar desde.. no sé... tercer grado o segundo, vaya a saber qué me iban a decir; por ahí tenía que empezar desde primero y eso... eso pensé. Y dije: - "No, no voy. No voy, chau". De nuevo

Este proceso de construcción de demanda queda entonces como una **demanda efectivizada trunca**.

Sin embargo, si bien "debilitado" este proceso continúa vigente en el momento de realización de las entrevistas, en cuanto reconocimiento de la aspiración educativa y orientación hacia la EDJA como satisfactor. Aparecen otros rasgos que inhiben la toma de decisiones relativas al acceso a la EDJA, referidas a su rol a cargo de la realización de necesidades en la trama entre modo familiar de sobrevivencia y el modo familiar de resolución de necesidades educativas, ya referidos más arriba (en este período y en anteriores), articulados por la prioridad de la educación de otros: debe cuidar a sus nietos para que sus hijas puedan ir a trabajar y a estudiar (ya en el nivel terciario). Esto implica relegar sus propias necesidades educativas frente a las necesidades de sus hijas y nietos.

Ahora ya está como debilitado ((se ríe)) porque bueno, tengo... ya este año (...) surgieron otras cosas, como ser el hecho de que mi hija consiga trabajo y que yo tengo que... Ella depende de mí con la nena; de ir a trabajar ella, yo tengo que ayudarla con la nena, porque no... el sueldo de ella son 400\$ y ella si tiene que pagar a una persona para que se la cuide, de otra manera no se puede. Entonces este... yo ahora este año es eso: es otra tarea que tengo.

S.: - claro

M.: - Y bueno, mi otro nieto también que mi hija va a la Facultad y los días que ella va a la Facultad, cuido a los dos. Así que bueno. Un poco, eso se revirtió... o sea se fue del otro lado la idea esa.

S.: - claro

M.: - ahora ya me veo así como imposibilitada por esa cuestión. Y bueno, sí, en un montón de cosas más; no es sólo en ese aspecto de ir a terminar. Hay muchas cosas que quedaron ahí en el camino. Así que bueno, esas son las cosas que ya me trabaron...

Este proceso de **demanda subjetiva con orientación al satisfactor** se manifiesta como una aspiración frustrada hasta el momento de realización de las entrevistas, pero aún se proyecta hacia el futuro.

3. Balance y demandas por EDJA proyectadas a futuro: secuencia y modalidad

Los procesos de construcción de demandas por EDJA han requerido, también en el caso de María, ser comprendidos a la luz del relato de su historia de vida y en relación con la sucesión de diferentes marcos vitales. En el relato de cada marco vital, la dialéctica del reconocimiento de las necesidades, entre ellas las educativas, la orientación hacia los satisfactores y la realización de dichas necesidades en la trama vincular de relaciones con otros significativos, manifiesta el procesamiento sociosimbólico de sus condiciones de existencia, en relación con determinado contexto sociohistórico y geográfico. En esta dialéctica se entrelazan las carencias reconocidas con las vivencias, los significados y maneras de ver y entender la realidad, la educación, las relaciones con los otros y a sí misma que María ha construido a lo largo de su vida.

En estos marcos vitales se inscriben también los cambios de trayecto en su trayectoria educativa, en interjuego con las otras trayectorias vitales. Su trayecto por la escolaridad en la Educación Inicial se interrumpe, quedando con el nivel primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado. A partir de allí he identificado sucesivos los **procesos de construcción de demandas**: tales como comenzar una escuela de Corte y Confeción; querer ir a una escuela de adultos; tratar de terminar su nivel primario con una maestra particular. Los frecuentes reconocimientos de carencia de saberes que obstaculizan su desempeño cotidiano se entranan con el logro gradual de importantes aprendizajes sociales y dan cuenta a su vez de nuevos procesos de construcción de demandas por EDJA: asistir a charlas políticas; inscribirse en una escuela primaria de adultos.

Se evidencia entonces que los **procesos de construcción de demandas** fueron **múltiples** a lo largo de la vida de María. El análisis permite sostener, al igual que en el caso de Chola, que se trata de una **secuencia cronológica sucesiva y relacionada**, dado que los nuevos procesos van recogiendo aspectos facilitadores e inhibitorios derivados del anterior.

En cada uno de estos procesos de construcción de demandas en el caso de María, al igual que en el de Chola, he identificado **tres procesos psicosociales principales y sus correspondientes subprocesos** (a profundizar en el Capítulo 5): el **reconocimiento de las aspiraciones educativas** (en términos de intereses y necesidades); la **orientación hacia un espacio de EDJA como satisfactor** (identificación y búsqueda del mismo) y el logro (o no) de la **realización o satisfacción de dichas aspiraciones educativas** (lo cual incluye la toma de decisiones en torno a la efectivización o no de la demanda).

La comprensión del devenir de los procesos de demandas por EDJA requiere considerar, en términos de secuencia, el devenir o configuración de aspectos en los marcos vitales previos en los que se desarrolló la niñez de María, como **aspectos preliminares o antecedentes** del reconocimiento y realización de las necesidades relativas a la EDJA. A su vez, en cada nuevo proceso de construcción de demandas por EDJA se puede identificar cómo los **procesos anteriores** proveen algunos elementos para los **procesos subsecuentes**.

En cada uno de estos procesos de construcción de demanda se observa la diferente manifestación de los tres procesos psicosociales principales. A situaciones en las que ha logrado efectivizarse la demanda por EDJA, pueden sucederle otras en las que sólo se identifica el satisfactor (o no) y la aspiración reconocida no logra efectivizarse en ningún espacio. Parece tratarse entonces, al igual que en el caso de Chola, de una secuencia de procesos sucesiva y relacionada pero **no progresiva**, aún así se observa que cada una de los procesos de construcción de demanda por EDJA, aún cuando no se haya logrado la aspiración educativa, se enlaza o impacta sobre las siguientes, según el orden cronológico correspondiente a la sucesión de marcos vitales en cada relato de historia de vida. Ya sea porque evidencia necesidades de realización trunca en el pasado o porque “despierta” nuevas aspiraciones educativas, o porque permite comprender su huella en la construcción de imágenes sobre la EDJA o de una imagen de sí. Forman parte entonces de los aspectos facilitadores o inhibitorios de los próximos procesos de construcción de demandas por EDJA, en un devenir que se continúa a lo largo de la vida. En este sentido he propuesto la categoría **secuencia de procesos de construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida** como parte del esquema conceptual de análisis.

Se observan ciertos rasgos distintivos en la forma en la que estos procesos devienen a lo largo de la vida en el caso María. En cuanto al reconocimiento de las aspiraciones educativas: la trama entre el reconocimiento de sus necesidades de entendimiento y educación y las necesidades colectivas; el reconocimiento de un interés por continuar su educación y de sus carencias, en tanto sus “no saberes” que afectan su autonomía para la realización de las necesidades individuales y colectivas y confluyen con sus vivencias de encierro; la trama entre estas

necesidades educativas y sus necesidades de participación y libertad; las búsquedas de compensación de sus necesidades de educación y de entendimiento y de una mayor autonomía y aperturas. En cuanto a la orientación hacia los satisfactores: los espacios de EDJA de mayor grado de formalización vistos como no adecuados, frustrantes y vergonzantes y con modalidades de búsqueda dificultada (por no saber y por no tener decisión) y preeminentemente pasiva de los espacios educativos. La realización de sus aspiraciones educativas ligada a procesos de toma de decisiones frecuentemente obligadas o guiadas en la trama vincular con otros significativos; la trama entre la realización de las necesidades de entendimiento y educación propias y la realización de las necesidades colectivas de otros "a cargo". El devenir de estos procesos psicosociales, a su vez, se comprende a la luz de otros aspectos entramados, tales como el lugar y la imagen de sí misma ligados al "estar a cargo" de otros en relación con modos familiares y sociales de resolución de necesidades; la imagen de sí en relación con su trayectoria educativa trunca; la imagen de sí negativa, en general y en relación con el aprendizaje; la imagen de la educación y de la EDJA; los aprendizajes sociales que la impulsan o inhiben; la construcción de una "autonomía cuestionada" y dependiente de otros que la orienten; la frustración, la culpa y la vergüenza frente a sus no saberes y a su incapacidad para la toma de decisiones.

Se observa que la enumeración de estos procesos y aspectos interrelacionados, en términos de las categorías elaboradas, son los mismos para el caso de María y el de Chola, si bien comparativamente es diferente su modo de manifestación (en términos de las dimensiones de cada categoría para cada caso).

Estos procesos y aspectos no sólo se expresan de manera recurrente en relación con los procesos de demandas por EDJA del pasado, sino que también, se proyectan hacia el futuro. Ampliaré este punto: en cuanto a la proyección de su trayectoria educativa, María plantea algunas posibles **demandas por EDJA a futuro mencionadas de manera requerida** (no de manera espontánea, a diferencia de Chola)⁷⁵:

- **terminar el nivel primario y el nivel secundario**

S.: - *Y en cuanto a los estudios? Le gustaría alguna vez estudiar algo?*

M.: - *Terminar la primaria y la secundaria, eso quiero.*

- **realizar algún curso**

S.: - *(...) y para hacer algún curso o algo?*

M.: - *Eso capaz que sí.*

La terminación del nivel primario y secundario, en cuanto al proceso de **reconocimiento de aspiraciones educativas** puede comprenderse como una proyección ligada al largo y complejo devenir del proceso de construcción de demandas por EDJA analizado en el último marco vital. Se expresa como necesidad e interés de compensar el trayecto educativo trunco de su pasado en la Educación Inicial ("*terminar*" algo inconcluso) y al reconocimiento de los no saberes que se erigen como dificultades para un poder hacer autónomo en el espacio comunitario que coordina.

En cuanto a la **orientación hacia el espacio de EDJA como satisfactor**, continúa la **identificación de la escuela de adultos**; sin embargo, también continúa resultando un **satisfactor no adecuado y vergonzante en relación con sus expectativas y a sus capacidades**, ligadas a una **imagen negativa de sí como aprendiz** construida desde su infancia y que aún pesa en relación con este tipo de satisfactor. Estos aspectos fueron reiterados y ampliados en una entrevista semi-estructura, posterior a la obtención de los relatos de vida:

M.: - No sé si ahora, pero sí ella ((vecina)) hasta el año pasado estaba estudiando ((primario de adultos))). Así que... no sé si este año retomó, porque yo recuerdo que me dijo: - "Y por qué no hacés acá María, esto que está dando allá?", porque ella iba a MATE ((otro centro

⁷⁵ Las aspiraciones manifestadas de manera espontánea refieren a tres aspectos vitales interrelacionados: "estar mejor" (aspectos de infraestructura y económicos); estar con su familia extensa (hermanos); cambiar de lugar de residencia.

comunitario)) y ella quería que se hiciera acá ((en el merendero que coordina María)). "Mirá", le digo, "Ojalá pudiera, me encantaría – le digo - pero yo no tengo esa suerte de lograr esas cosas tan importantes". "Qué lástima", me dijo y ya me contagió!! ((se ríe)) "para que vos lo hagas". Porque ella hablaba mucho con la maestra que era de Educación No Formal, que a ella le da las clases. Y ella me dio la dirección de ahí, de Bartolomé Mitre...?

S.: - de la Coordinación de Educación No Formal, que me dijo para el curso de cuero?

M.: - sí, ella me dio la dirección por intermedio de esta maestra, para que yo me maneje, que vea qué podía hacer... ((interrumpe la nieta, mostrando un dibujo))

Y bueno... Ella quería que abriéramos acá... Y bueno, yo también quería; si vienen acá, vengo! ((se ríe))). 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.

S.: - y por qué...?

M.: - ... 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 bueno, eso digo. Ellas me dicen: - "Dale, empezá que después te ayudamos. Después te preparamos y vas a rendir libre" - "Bueno", digo yo. Y después pasa, ya pasa y ya no hago nada". Así que vamos a ver...

En esta oportunidad, María explicita que prefiere espacios de EDJA de menor grado de formalización como apoyo para lograr la terminalidad del nivel primario. En cuanto a la **búsqueda y encuentro del espacio de EDJA**, también se reencuentran aspectos ya mencionados en su pasado: se trata de **modos de búsqueda más pasiva**, donde prefiere el **venir** de los espacios de EDJA a su propio lugar y donde sigue resultando importante como estímulo seguir lo que **otros sugieren** (sus hijas, sus vecinas).

Además de la **vergüenza** como uno de los **aspectos inhibitorios** en el avance de este proceso de construcción de la demanda por EDJA, también se reitera hacia el futuro el **relegar las necesidades propias** debido a su lugar a **cargo de la realización de necesidades** en la trama entre el **modo familiar de sobrevivencia y de educación**: la posibilidad de tener más tiempo liberado para la realización de sus propias necesidades educativas está supeditada a la realización de las necesidades de sus hijas y nietos:

S.: - y en relación con la educación, M., ud. me decía de esto de terminar la primaria, lo ve también como un plan a futuro o no?

M.: - Eh... eh... ahora ya no es tanto. (...) surgieron otras cosas, como ser el hecho de que mi hija consiga trabajo y que yo tengo que... Ella depende de mí con la nena (...) Y bueno, mi otro nieto también que mi hija (...) los días que ella va a la Facultad, cuido a los dos.(...)

S.: - ... y para hacer algún curso o algo?

M.: - Eso capaz que sí. Bueno ya el año que viene los chicos van a empezar Jardín. Y ya tengo, en la mañana voy a tener tres o cuatro horas por lo menos, libre ((nos reímos)). Ese es el tema ya, por ahora...

El análisis de estos rasgos recurrentes en los procesos de construcción de demandas por EDJA, a través de los cuales la entrevistada no sólo entiende su pasado en lo educativo sino que vislumbra sus intereses y posibilidades para los próximos tiempos, permite sostener que se trata de componentes de una modalidad psicosocial en relación a la demanda por EDJA o **modalidad de demandar**, en tanto construcción psicosocial de aspectos relacionados, que presentan un devenir y una configuración particular a través de este relato de vida. Desde esta particular modalidad de demandar, María se proyecta hacia el futuro próximo:

- abierta e interesada, en cuanto al reconocimiento de aspiraciones educativas;
- negativa, en cuanto a la identificación de espacios de EDJA de mayor grado de formalización como posibles satisfactores;
- pasiva, en relación a la búsqueda y encuentro de estos espacios y
- dependiente, en relación a la toma de decisiones referidas a la realización de sus aspiraciones.

Capítulo 5

Los procesos psicosociales involucrados en las demandas por EDJA: categorías de análisis

En el capítulo anterior he expuesto de manera general la trama de categorías que sustenta el argumento central de esta Tesis, enfatizado la presentación del análisis diacrónico del devenir histórico-biográfico de los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la construcción de las demandas por EDJA a lo largo de la vida de cada uno de los casos trabajados. En este Capítulo 5 enfocaré el análisis en cada uno de los tres procesos psicosociales identificados y sus subprocesos a fin de profundizar en su naturaleza, exponiendo la construcción categorial que sostiene esta Tesis.

Para ello, retomaré las categorías principales ya presentadas en el Capítulo 4 y las desplegaré en sus correspondientes subcategorías, propiedades y dimensiones, presentando su sostén e interpretación teórica, a la luz del encuadre conceptual y de los antecedentes. Esto implica mostrar el producto de la integración de los informes o “memos” de las categorías principales comunes a los dos casos analizados (ilustrados con algunos de sus “incidentes” empíricos escogidos), ya no siguiendo la lógica diacrónica de su despliegue en el tiempo biográfico sino un énfasis sincrónico y comparativo. Este análisis ha permitido arribar a un esquema conceptual de categorías y subcategorías de un mayor nivel de abstracción, en el camino de la elaboración teórica. Esta integración se realizó, tal como expuse en Cap. 3, identificando sistemáticamente las categorías principales y sus relaciones con la categoría central: **“procesos psicosociales de construcción de demanda por EDJA: devenir histórico-biográfico a lo largo de la vida”**.

La categoría **“procesos de construcción de demanda por EDJA”** fue elaborada a partir de la integración de varias categorías abiertas identificadas en las primeras etapas del análisis del material empírico. En los relatos de historia de vida aparecen referencias acerca de distintos momentos de sus vidas en los que las entrevistadas tuvieron expectativas, intereses y necesidades en torno a la EDJA y en los que se incluyeron o no en distintos espacios educativos. Cuando las entrevistadas relatan estos momentos como parte de la historia de su vida desde su propia perspectiva, proporcionan evidencias de los procesos psicosociales implicados en la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva. En relación con estos referentes empíricos, se elaboraron entonces esas primeras categorías abiertas (tales como: reconocimiento de la necesidad de entendimiento y educación, interés por EDJA, intentos de acercamiento a la EDJA, razones relativas al acercamiento a la EDJA, identificación de la EDJA como satisfactor, razones relativas a la interrupción o alejamiento de la EDJA, decisiones relativas a la EDJA). Estas categorías abiertas a su vez pasaron a formar parte de categorías más abarcativas en los primeros memos integradores. Sobre la base de este proceso de análisis, se sostiene la relevancia de tres **procesos psicosociales** principales involucrados en la construcción de las demandas por EDJA. Entiendo que se trata de procesos en cuanto presentan un devenir desde una situación

inicial a una situación final diferente a través de cambios que se van dando en un tiempo dado. Estos procesos son:

- a. **el reconocimiento de la aspiración educativa**
 - reconocimiento de la necesidad y/o el interés educativo en la trama de necesidades personales y colectivas
- b. **la orientación hacia la EDJA como satisfactor para la realización de dicha aspiración educativa:** este proceso a su vez, implica dos subprocesos:
 - la búsqueda y/o encuentro con el satisfactor
 - la identificación de un tipo de satisfactor
- c. **la realización de la necesidad a través de dicho satisfactor:** implica como subprocesos:
 - la toma de decisiones referidas al: acceso o no acceso al satisfactor;
 - la continuidad del acceso para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje: factores facilitadores e inhibitorios;
 - la satisfacción o la frustración de la aspiración educativa

Para la elaboración de estos procesos y subprocesos componentes he trabajado sistemáticamente con todos los “procesos de construcción de demanda por EDJA” identificados en los dos relatos de vida. Se torna necesaria una aclaración: el abordaje metodológico escogido da preeminencia a aquello expresado por cada entrevistada. Lo que se analiza entonces son aspectos y procesos que dan cuenta de la construcción de demandas que han sido expresados y por lo tanto, destacados o rescatados por las entrevistadas para formar parte de su relato de historia de vida. Esto no puede conducirnos, sin embargo, a asumir que no se reconocieran otras necesidades educativas, e incluso que no se hayan efectivizado otras demandas. La metodología utilizada ofrece a través de los relatos ciertas evidencias de los procesos psicosociales involucrados de manera más clara, ya sea porque se han presentado de manera espontánea o de manera guiada; mientras que otras quedan en las opacidades, los “olvidos”, aquello no dicho o no preguntado.

El análisis realizado muestra que los “procesos de construcción de demanda por EDJA” se han desarrollado de diferente manera y que en cada oportunidad involucraron distintas formas de manifestarse y combinarse estos procesos psicosociales principales. Esto dio lugar a la construcción de posibles “tipos de situaciones de demanda por EDJA”, a presentar al final de este capítulo.

A continuación presentaré el análisis de los tres procesos psicosociales principales, en términos de las categorías elaboradas en relación con cada uno de ellos. Estos procesos psicosociales, si bien a efectos de su exposición presentan un orden, no implican necesariamente una sucesión cronológica y sucesiva durante el proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva: los relatos dan pistas de su devenir en el tiempo, a veces extenso, en el que se solapan y se entranan necesidades, búsquedas y encuentros con diferentes espacios de EDJA, logros y frustraciones...

3. El reconocimiento de la aspiración educativa

Los dos casos analizados corresponden a personas que han interrumpido su escolaridad en el nivel primario del sistema educativo, durante su infancia. Esto indica, desde la conceptual adoptada, la existencia a partir de allí de una serie de necesidades objetivas en relación con la EDJA, referidas tanto al logro del completamiento del nivel primario y su continuidad en niveles superiores como a la necesidad de su inclusión en otros espacios de

enseñanza y aprendizaje que les permitan el despliegue de sus potencialidades y el enfrentamiento de las diferentes situaciones problemáticas que hacen a su vida cotidiana.

Este reconocimiento forma parte de los “procesos de construcción de demanda por EDJA”. El análisis de los relatos condujo a la inclusión, en tanto “aspiraciones”¹, tanto de los intereses como de las necesidades subjetivas identificadas. En el reconocimiento de la aspiración educativa he analizado la variación de su manifestación según:

- El reconocimiento de la necesidad y/o el interés por la educación
- La relación con la trama de las necesidades personales y colectivas

1.1. El reconocimiento de la necesidad y/o el interés por la educación

1.1.1 El reconocimiento de las necesidades de entendimiento y educación

La expresión de una demanda educativa, tal como expuse en el marco teórico, supone el reconocimiento de “la necesidad de” y/o del “derecho a” educarse y aprender. La perspectiva integral de las necesidades humanas (basada no sólo en criterios científicos sino también en una toma de posición respecto de una sociedad “deseable”) asume la existencia de una serie de necesidades objetivas en los individuos y grupos. Sin embargo, como ya he señalado también, no todas las necesidades objetivas se tornan subjetivas en cuanto a su reconocimiento consciente (Sirvent y Brusilowsky, 1983; Sirvent, 1986). Desde la perspectiva de la educación permanente, consideramos que la educación es una necesidad objetiva y un derecho a lo largo de la vida de todos los seres humanos. Las necesidades son sentidas y vividas de maneras distintas por los diversos grupos sociales y aún, como se aprecia en los relatos de las entrevistadas, por un mismo individuo a lo largo de su vida. Una necesidad subjetiva implica que un individuo sienta, experimente una tensión, una urgencia que lo impulsa hacia su resolución.

En los relatos, las entrevistadas han manifestado evidencias del reconocimiento de necesidades de entendimiento y de educación; es decir, han manifestado estas necesidades subjetivas. La comparación de los incidentes correspondientes permitió identificar como una de las propiedades de esta categoría, su variación en cuanto al modo en el que se expresa este reconocimiento:

a. Como la carencia, falta, de saberes o conocimientos (“no saber”, no tener estudios):

me habla para que... yo iba a pasar acá ((a trabajar en la biblioteca)). “Bueno” – le dije – “no hay problema”. (...) si yo siempre le digo: “no estudié, el bibliotecario sos vos; yo soy una ayudanta” (...) Yo no tengo estudios de bibliotecaria. Yo no había podido estudiar (Ch.)²

Yo con mi hermano mayor, más que nada, con el único que me escribía. (...) O sea, esta señora le contestaba, porque yo no sabía escribir; no sabía escribir bien. (M.)

Hasta esos momentos yo era una nula total de nada, no sabía nada, lo que era la relación sexual, no sabía Te juro que no sabía! (...) No sabía bien. No sabía bien. Eh... porque... o no sabía bien... o no sé... no entiendo cómo es que me pasaba... (...) (M.)

b. Como carencia de una certificación educativa (incluye no aprobar / no rendir):

Antes, por lo menos... como ahora que te piden secundario, que te piden computación, te piden... yo tenía que tener el primario aprobado (Ch.)

¹ Esta nominación se inspira en la definición de Sirvent acerca de las demandas efectivas (Sirvent, 1992).

² De ser necesario, en las citas de este capítulo figuran entre paréntesis las iniciales del caso al cual corresponden.

M.: - (...) Y sí, ahí habré hecho... no sé... un año creo que habré ido a la escuela esa, primaria.

S.: - Terminó tercero? Se acuerda? O segundo?

M.: - No. No habré terminado, eh, creo que no terminé, porque si no... no tengo boletines, no.

c. Como un derecho:

El tema acá ((en el club)) (...) es como que uno... no sé, si no tenés un título, no tenés derecho a aprender otras cosas. Y no es así! Nada que ver. (Ch.)

d. Como carencias que se reconocen en el propio proceso de aprendizaje: como parte del mismo proceso de efectivización de la demanda, cuando las entrevistadas participan en ciertos espacios de EDJA reconocen aprendizajes de los que antes se carecía. Es decir, su involucramiento en estos espacios permite a su vez objetivar, descubrir, la existencia de carencias educativas, al parecer antes no vistas. En ambas situaciones este reconocimiento a su vez se relaciona con otros procesos de demanda por EDJA a posteriori. Esto lleva a destacar la potencialidad de la EDJA no sólo en la satisfacción sino en el reconocimiento de las necesidades educativas:

(...) y bueno, y charlábamos y compartíamos de la charla también ((con militantes políticos)). y bueno, yo de ahí aprendí... o sea, conocí, algunas cosas de lo que es... el ... no? El poder, en fin... quién nos maneja, cómo es... (...) Yo por eso fue como mi primera... mi primer aprendizaje, así parece, de... no sé... de saber estas cosas. Jamás me había dicho nadie nada. No conocía nada. No conocía nada. Nada. Nada! ((se ríe)). (M.)

Comencé a trabajar también en cuidar enfermos de noche. Y ahí aprendí muchas cosas en el hospital... (...) los médicos y me empezaron a enseñar o enseñaban ahí, no a mí sola si no a varias gentes, cómo por ejemplo había que (...) hacerse respetar para que el enfermo no llegue a manejar como maneja a la familia... y es así.. (Ch.)³.

e. Como una carencia que busca compensarse⁴ o resarcirse de aquello que no pudo realizarse en el pasado:

- **Como una compensación de la trayectoria educativa previa “trunca”;** esta dimensión está relacionada con la percepción de sí con una trayectoria educativa “trunca” o frustrada, como una “deuda pendiente”. La frustración se instala como percepción de aquello que podría haberse continuado pero no se pudo. En este sentido, coincido con Barreiro (1985) y con Bertaux (1989), en cuanto a la identificación de la frustración, esa “huella dolorosa” que siente una persona frente a lo que intuye como una potencialidad de sí que no ha podido realizar:

No sé si eso me quedó... Porque no sé si hubiera querido ser... cuando vos no podés tener una meta para un estudio... a mí lo que me gustaba era abogada... (...) Después como no podés, no seguís eso... quizá se te hacen unas ramas... o te gustaba la Música... o tocar el piano... o de pronto quería ser... no sé... Porque como no se llega a esa meta, a uno le queda en el camino que te hubieran gustado muchas cosas... Y de pronto no pudiste, ni una, ni otra. (Ch.)

S.: - Y por qué Computación?

Ch.: - Porque me gusta... me gusta ((se ríe)). (...) Es para tener noción de otras cosas y de pronto... de algo de lo que yo no pude hacer en la escuela. O en secundario o en esto o...

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 Confeción. (M.)

³ En Cap. 4 he presentado la manifestación por parte de Chola de diversos problemas para enfrentar la enfermedad del marido; en relación con esta experiencia educativa posterior, parece “descubrir” que se trató de una carencia de saberes.

⁴ Según el Diccionario de la Real Academia Española, compensarse a sí mismo significa resarcirse por su mano del daño o perjuicio que otro le ha hecho (Diccionario de la Lengua Española; Real Academia Española; XXI Edición, 2001).

- **Como una compensación en pos de una trayectoria educativa futura:** se percibe necesario completar una trayectoria trunca para avanzar en estudios posteriores.

S.: - Y ud. cuando sintió que le empezaba a gustar la abogacía? (...)

Ch.: - Más grande, me gustaba. (...), quería hacer el secundario, viste esos institutos que hacés el secundario en dos años? (...) Porque si uno hacía los cursos así, llegaba (Ch.)

M.: Asistí bueno, en otros tiempos cuando era más joven, a tratar de terminar la primaria, así particular y eso.(...) Y bueno, más allá de eso, sí soñaba estar eh... llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando... (M.)

Las necesidades de entendimiento y educación en relación y en particular, las carencias de saberes sobre los distintos temas que hacen a problemáticas de la vida cotidiana, tienen sus **consecuencias**, tal como he presentado en el Cap. 4; las carencias son vividas en varias ocasiones como causas de errores y como **dificultades para “poder hacer”**.

1.1.2. Reconocimiento del interés por la educación

En las entrevistas realizadas, las entrevistadas han relatado momentos de su vida en los cuales han tenido intereses relativos a su educación durante su adolescencia y adultez. Conceptualmente identifiqué los incidentes correspondientes en términos de la expresión de un interés subjetivo por la EDJA, en tanto la expresión del estado psicológico de la persona que dice tener tal interés o gusto. Asumo teóricamente (ver en Cap. 2) que más allá de este reconocimiento, estos entrevistados tienen intereses objetivos derivados de aquellas condiciones sociales y educativas que objetivamente los “afectan”. El interés subjetivo se expresa en los relatos de diferentes maneras, dando lugar a la identificación de propiedades:

a. la expresión del interés según la propiedad de su **generalidad o especificidad**:

- **expresión de un interés general por estudiar:** interesar, gustar, querer ir a la escuela, a estudiar, a aprender en la EDJA

Ch.: - Y ellos me hablaron a mí: la Directora y Miguel, el Secretario ((del CENS)). Sí. No me dan los horarios.(...) Pero no me... disgustó la idea...

S.: - En qué sentido dice que no le disgustó la idea?

Ch.: - Porque me interesa... (Ch.)

quería ir a la escuela, me gustaba el guardapolvo... me encantaba ponerme el guardapolvo e ir a la escuela (M.)

- **reconocimiento de un interés específico en relación con determinados contenidos o áreas de conocimiento**

Canto, (...) porque me encantaba todo eso (...); eso siempre me quedó, siempre. No sé si eso me quedó... Porque no sé si hubiera querido ser... (...) o te gustaba la Música... o tocar el piano... (Ch.)

(...) había un lugar que daban cursos de Computación (...) Tengo los libritos, tenía... Siempre me gustó. (Ch.)

b. el reconocimiento del interés también varía según su **anclaje temporal**:

- **reconocimiento de interés relativo a determinado momento de la vida:**

No muy grande, ojo, tampoco, que a mí me hubiese gustado ((estudiar abogacía))... (Ch.)

S.: - y en relación con la educación, M., ud. me decía de esto de terminar la primaria (...)

M.: - Eh... eh... ahora ya no es tanto. (...) Ahora ya está como debilitado ((se ríe)). (M.)

En ocasiones, en ese devenir temporal aparece el **reconocimiento del interés se enlaza con el reconocimiento del logro de ciertos aprendizajes previos**, tanto aprendizajes sociales como aprendizajes logrados en anteriores procesos de construcción de demanda por EDJA:

Y de ahí aprendí tantas cosas!! Que lo que yo me iba a enganchar era en hacer el curso de enfermería (...) Y más que tenía muchas ganas, mucho todo (Ch.)

Y empezamos a charlar ((con militantes políticos)). Y bueno, ellos nos empezaron como a... a contar todo cómo era... No? A abrimos los ojos, como quién dice, a cómo era la vida de la ciudad y de... todo lo que tenía que ver con los gobiernos y cómo se manejaba todo. Y bueno, (...) lo que yo pienso es que me llamaba la atención. Me parecía algo muy... eh... cómo es... nuevo para mí, algo muy interesante lo que me contaban. Y bueno, eso... fueron las primeras cosas políticas (...) así, charlas políticas (M.).

- **reconocimiento del interés como un continuo a lo largo de la vida.** Esta situación se identifica en el caso de Chola. En esta dimensión, el análisis por el método comparativo constante se refuerza a través del análisis del discurso, ya que se observa cómo las enunciaciones se actualizan y se activan, alternando el pretérito perfecto e imperfecto con el presente de la enunciación, por ejemplo:

Yo no tenía dramas para estudiar! Me gustaba, siempre me gustó, no tengo dramas ni tuve dramas.

La composición me gustaba mucho en la escuela, ahora que voy recordando... Como acá, yo me pongo a escribir (...) me gusta... o me viene algo del corazón y lo escribo...

Y por el uso del adverbio “siempre”:

Y bueno, me gustó siempre mucho Historia, porque me gustó siempre leer.

como matemática siempre me gustó

1.1.3. Acerca de la forma de expresión del reconocimiento de la aspiración educativa

He observado cómo varía la **forma de expresión de la aspiración educativa** en el relato, en relación a cómo se perciben la probabilidad de realización. Para la elaboración de las dimensiones siguientes, el análisis comparativo constante se apoya en elementos del análisis del discurso: la observación de la modalidad de las oraciones en las que aparece la expresión de la aspiración educativa⁵:

- En algunos casos, se expresa como algo deseado, pero apenas esbozado; cuyo cumplimiento se percibe alejado: constituyen **aspiraciones de realización improbable**. En estas ocasiones las entrevistadas parecen poner en duda o en cuestión sus deseos; la actitud del hablante en cuanto a su compromiso frente a su deseo (enunciado a través del verbo querer en infinitivo o en pluscuamperfecto del subjuntivo) queda en suspenso, en duda, al iniciar el enunciado con el adverbio “quizá”⁶ (modalidad dubitativa) o incluso en cuestión o interrogación a través del verbo “no sé” (modalidad interrogativa indirecta).

Quizá me hubiese gustado... mucho mejor... porque al yo querer estudiar abogacía ya es otra cosa

Porque no sé si hubiera querido ser... cuando vos no podés tener una meta para un estudio... a mí lo que me gustaba era abogada... llegar a abogada... (Ch.)

⁵ Estas dimensiones fueron elaboradas (ver en Cap. 6) considerando la totalidad y diversidad de las aspiraciones que las entrevistadas manifestaron en sus relatos, en relación con diversas áreas de su vida cotidiana (la obtención de un trabajo; el acceso a la vivienda; la formación del hogar, etc.). Estoy considerando aquí sólo aquellas referidas a la educación.

⁶ En García Negroni y Tordesillas (2001; p. 112).

En otro caso el deseo se manifiesta a través de infinitivos (acompañados por la entonación exclamativa)⁷, pero relativizado a través del verbo “soñar” (no se enuncia como poder / deber) y por el elemento interrogativo pospuesto.

Y bueno, más allá de eso, sí soñaba estar eh... llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando... en fin; ser así... ¡llegar a ser alguien! ¿no?. (M.)

- En otros casos, se expresa como **aspiraciones de realización probable**, en los que se afirma una aspiración en el pasado, frente al cual se inició una “búsqueda de satisfactores” (tal como presentaré más adelante). Se manifiesta con claridad cuál es el objeto de interés, en oraciones en las que se lo declara o afirma en una modalidad asertativa; los verbos modales querer, tener ganas, engancharse en, gustar, se expresan en pretérito imperfecto del indicativo⁸ y la aserción se refuerza en la mayoría de los casos con marcadores explícitos a través de los cuales el hablante se hace cargo de su afirmación (verbos de comunicación: decir y frases verbales “me daba cuenta que” y adverbiales como “de verdad que”)⁹:

Sí, yo te digo, quería hacer el secundario, viste esos institutos que hacés el secundario en dos años? (Ch.)

de verdad que yo siempre sentí que quería ir a la escuela, me gustaba el guardapolvo... me encantaba ponerme el guardapolvo e ir a la escuela. (M.)

Yo me daba cuenta ya de que yo quería estudiar (PARA TERMINAR LA PRIMARIA); yo quería ir a la escuela (M.)

Y me había enganchado, lo iba a hacer ((el primario de adultos)). (M.)

- Por último, aparecen **aspiraciones de realización obligatoria**, cuando se marca como aspiración con cierta dosis de obligación en su logro. En este último caso, se ubicaría en lo que se denomina como zona de transición entre la modalidad desiderativa y la exhortativa¹⁰ (Kovacci, 1992).

Yo te voy a decir cómo rendí sexto ((grado))...: Yo para entrar en la fábrica de calzado (...) lo tenía que tener sí o sí... (...) yo tenía que tener el primario aprobado. (...) Entonces, yo dije que sí. Y lo rendí! Así tuve que rendir. (Ch.)

1.2. El reconocimiento de las aspiraciones educativas en la trama de las necesidades personales y colectivas

El reconocimiento de las aspiraciones educativas también varía en su manifestación en cuanto a su relación con otras necesidades por parte de las entrevistadas, ya sea que sean reconocidas en tanto las afecten a ellas mismas (necesidades reconocidas como “personales o propias”) o que afecten al mismo tiempo a otras personas de su entorno vincular (en tanto necesidades comunes o “colectivas”). A través del análisis, he encontrado referentes acerca de cómo las entrevistadas, en tanto “seres de necesidades”, participan en una dialéctica continua de reconocimiento y satisfacción de sus necesidades en una trama de relaciones vinculares con otros significativos: durante la infancia se destacan sus padres y otros adultos responsables y los hermanos; más adelante, las parejas, los hijos e incluso otras personas de su entorno. Estos otros significativos, a su vez, han contribuido (en relación

⁷ En Kovacci (1992; p. 119).

⁸ En Di Tullio (1997) y en Kovacci (1992; p. 101).

⁹ En García Negroni y Tordesillas (2001; p. 113).

¹⁰ Kovacci señala que el modo indicativo en el pretérito imperfecto cuando se usa la frase verbal tener que + infinitivo compuesto también puede tener valor desiderativo (1992; p. 119).

con sus propias necesidades) al reconocimiento o desconocimiento de las necesidades de las entrevistadas.

A través de estos vínculos en su vida cotidiana, tal como señala la psicología social pichoniana, el sujeto se incluye e inscribe en las relaciones sociales propias de un contexto sociohistórico determinado, en un orden sociohistórico que tiende a “naturalizarse” en su vida cotidiana. He presentado en el Capítulo 4 que en la posibilidad de reconocimiento de las necesidades, interviene el procesamiento psicosocial de las condiciones concretas de existencia en un determinado contexto sociohistórico, a nivel del sujeto, así como de los acontecimientos vividos en su propia historia personal, en términos del análisis de sus necesidades en relación con los rasgos de cada marco vital; en este procesamiento, también interjuegan los aprendizajes. Los momentos de inflexión en el devenir de sus vidas, han impactado provocando profundos cambios en las diferentes trayectorias de vida y configurando el marco vital, el escenario de la vida cotidiana, en la cual se comprende, desde la perspectiva de los sujetos entrevistados acerca de su propia vida y su imagen de sí mismos, la manifestación del reconocimiento de las aspiraciones educativas en interjuego con ciertas necesidades percibidas como prioritarias.

El análisis muestra cómo el reconocimiento de las aspiraciones educativas en ocasiones se percibe como carencia o interés en relación con lo educativo, mientras en otras ocasiones su reconocimiento se profundiza en la trama del reconocimiento de otras necesidades tanto “obvias” como “no tan obvias” que hacen, desde la perspectiva de las entrevistadas, a su realización en tanto individuos y en otras ocasiones incluso lo trascienden, en su trama con el reconocimiento de ciertas necesidades colectivas, ya sea a nivel familiar o comunitario. A partir de esto, en esta categoría “reconocimiento de la aspiración educativa” se identifican variaciones en la propiedad “según su interrelación con otras necesidades personales y colectivas”, con sus correspondientes dimensiones:

a. **Reconocimiento de aspiraciones educativa propias (sin mencionar relación con otras necesidades reconocidas) a nivel personal**

Porque me interesa ((secundario de adultos))... para saber más, para aprender más. Quizá no para el trabajo ni para mis cosas, pero sí para saber un poco más... (Ch.)

(...) veía de que a mí las cosas no me salían, la tarea no sabía hacerla, no entendía. Entonces repetía! Y bueno, repetí. (...). Así que después, ya dejé la escuela, o sea... ya no fui más. 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 (M.)

b. **Reconocimiento de aspiraciones educativas propias que se relacionan con otras necesidades reconocidas como prioritarias a nivel personal.** La configuración de estas tramas han sido desarrolladas en el Capítulo 4, en cuanto al análisis profundo de su devenir en cada caso trabajado, en la sucesión de marcos vitales. Aquí sólo retomaré algunas ilustraciones, a fin de resaltar la dialéctica del reconocimiento de las necesidades de entendimiento y educación con las otras necesidades:

- **la trama entre la necesidad de educación y la de subsistencia propia.** Esta trama es evidente en el caso de Chola, en el último marco vital analizado en su relato, cuando vive y trabaja en el club y ya no se encuentra “a cargo” de otros. Sus aspiraciones educativas aparecen relacionadas con la posibilidad de la continuidad de su trabajo y su vivienda (ver ítem 2.7. del Cap.4).

S.: - Ud. me contaba Ch., cuando la Comisión de Cultura la pone acá en la Biblioteca, no? Ya estaba armada la biblioteca?

Ch.: - Ellos empezaron a traer libros y aquellas estanterías al principio. (...) Y empezaron a acomodar; yo venía, les daba una mano para acomodar, pero sin saber que yo pasaba acá. A mí todo el mundo... también me habían mandado a echar. Esa fue... tres veces fueron... (...) Y esta gente como estaba preparando la biblioteca, se ve que ya habían hablado que me ponían a mí. Y yo no sabía. (...) Y acá fue un revuelo muy grande cuando me ponen acá. Me hablaron, este señor D. (...) y me habla para que... yo iba a pasar acá. "Bueno" – le dije – "no hay problema". Fue ahí que empecé a trabajar con Ferré, el bibliotecario, para aprender lo de los libros. Y como a mí me gustaban siempre los libros y las cosas, yo le tomé enseguida la mano para hacer el trabajo. Y quedé acá.

Ch.: - (...) porque yo hice Word 98... (...)

S.: - Y por qué Computación?

Ch.: - (...) porque los libros ((de la biblioteca donde trabaja)) después los tengo que pasar todo en disquete, todo lo que hay.

- **la trama entre la necesidad de educación y la necesidad de libertad, afecto e identidad.** Esta trama de necesidades se identifica en el caso de María, en el marco vital a posteriori de su migración obligada, en el cual se manifiestan vivencias de desarraigo, soledad y encierro (ver ítem 2.3. Cap.4).

Y bueno, así fue como mi hermano me fue a buscar, porque yo parece que en alguna carta le conté que me quería ir. (...) De esa manera fue que vine acá. O sea, no tuve otra opción tampoco. Porque ya cuando llegué acá, él mismo me puso a trabajar en otra casa. (...) y ahí sufrió horrores también. Porque esa gente se iba, yo recuerdo! Y me dejaba sola en esa casa (...). Yo recuerdo que salía al balcón y lloraba a los gritos (...).

Era una edad de no sé... dieciseis, diecisiete años, que uno está enamorado (...). Y no, era todo limitado; mi hermano no me dejaba. Él me decía que no y que no me dejaba salir (...)

S.: - Y eso, cómo fue la idea de volver a intentar ((rendir el nivel primario))? (...)

Ch.: - Y... y bueno... me gustaba..., 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: en grupo... (...) los veía así... tan sueltos... tan qué se yo... libres. Así, parecían libres, no? ((se ríe)) parecían libres. (...) Y bueno, más allá de eso, sí soñaba estar eh... llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando... en fin; ser así... llegar a ser alguien (...)

- c. **Reconocimiento de las aspiraciones educativas propias que se relacionan con otras necesidades reconocidas prioritarias a nivel personal y a nivel colectivo.**

En estos casos, el reconocimiento de las aspiraciones educativas se profundiza en un complejo entramado, fundamentalmente al ocupar un lugar "a cargo", participante como proveedor de satisfactores para la realización de las necesidades colectivas, ya sea a nivel familiar y/o comunitario. Retomaré aquí sólo algunas ilustraciones, dado que se trata de tramas desarrolladas "in extenso" en los relatos, ya presentadas, por otra parte, en Cap. 4.

En el caso de Chola, en el marco vital a posteriori del fallecimiento del padre y abandono de la madre, cuando queda a cargo de los hermanos y hermanastros, el reconocimiento de sus aspiraciones educativas se entraman con las necesidades de subsistencia a nivel familiar (ver ítem 2.2.c. Cap.4):

(...) que yo tenía que dejar la escuela porque me había quedado sola con mis hermanos y yo tenía que cuidar al más chico y que terminara el más grande. Y que bueno, yo pensaba que después lo iba a terminar yo. (...)

Yo trabajaba en la costura, pero vos mirá cómo a mí me pasan las cosas. Yo te voy a decir cómo rendí sexto...: Yo para entrar en la fábrica de calzado... (...) lo tenía que tener sí o sí... me hicieron rendir dos años juntos!! (...) tuve que hacerlo para poder yo entrar en la fábrica. Me hicieron rendir, es como que me dieron un empujón y yo me esmeré porque lo necesitaba el trabajo. Ese fue el tema como que yo tuve que sí o sí tener el trabajo.

También en el marco vital a posteriori del fallecimiento del esposo y las pérdidas económicas asociadas, cuando queda a cargo de sus hijos y hermanastro (ver ítem 2.6. del Cap. 4).

En el caso de María, esta trama también es evidente en los marcos vitales en los cuales destaca la formación de la familia propia y ocupa un lugar a cargo en los modos de resolución de las necesidades de subsistencia y educación a nivel familiar. En este caso, las aspiraciones educativas se manifiestan sólo como “no saberes” en tanto carencias educativas que se reconocen y profundizan en relación con el reconocimiento y la realización de estas otras necesidades a nivel familiar (ítems 2.4.c. y 2.5.c. Cap. 4).

M.: - (...) Difícil educarla o también elegimos un colegio... (...) Traté de mandarla a una escuela privada. (...) Entonces... y bueno, siguió ahí. Fue difícil porque... para nosotros, caro. Porque era poquísimo el sueldo de José y lo que yo ganaba... (...) Jamás nosotros tuvimos... eh... así por decir... estas ayudas que hoy hay (...)

S.: - cuando ellas tenían así, algo que necesitaran apoyo de la escuela, para hacer alguna tarea, quién las ayudaba, iban a apoyo...?

M.: - (...) Gri se arregló solita, porque yo la verdad que no... (...) No podía ayudarla porque no me daba cuenta cómo; totalmente. No. Eso reconozco que para ella fue muy difícil, pobre. Porque a veces trata errores, como “mamá” por ejemplo, tenía corregido el cuaderno, qué se yo, porque puso mamá sin acento, y bueno, yo miraba los errores pero no me daba cuenta qué era, qué pasaba. (...) Así que en realidad yo no... (...)

En el caso de María, posteriormente las necesidades educativas se enlazan con realización de necesidades colectivas a través de la participación social. Se trata de un proceso gradual (desarrollado en el Capítulo 4), en el cual se van descubriendo las propias necesidades educativas en relación con las necesidades de participación; las actividades de participación social, a su vez, se dirigen a la resolución de necesidades colectivas. El reconocimiento de las necesidades educativas entramadas con otras necesidades personales y colectivas (de libertad, de participación) tiene un devenir en el que se entraman aprendizajes en el mismo proceso de efectivización de la demanda.

(...) me parece que me fue como un ejemplo, una cosa así, me pareció. Y bueno... es lo que me gustó de ella ((amiga militante))... Ah! Y una cosa que... (...) defendía mucho o defiende, sigue igual, defendiendo la posición de la gente... humilde... (...) Y bueno, así fue como me empezó a contar lo de la política, que cómo era... cómo era el poder, cómo era esto, cómo era lo otro. (...) Después empezaron a venir los compañeros acá, acá a esta casa. (...) Y bueno, la verdad es que... y bueno, yo de ahí aprendí... o sea, conocí, algunas cosas de lo que es... el ... no? El poder, en fin... quién nos maneja, cómo es... (...) No conocía nada! Nada! Totalmente. Era nula! Así que... y bueno... este... y después empecé a participar de algunas cosas de ellos. (...) Cuando se estaba vendiendo todo el sur, también mucho... eh... eso también participé y bueno, realmente yo lo sentía, me parecía que era lógico; yo lo entendía también así. Entonces por eso es que iba, porque me daba mucha bronca

S.: - Bueno, usted dijo que aprendió todas estas cosas de política, de cómo nos manejan (...). Cómo iba aprendiendo esas cosas? (...)

M.: - (...) Daban como cursos a la gente que lograban reunir. Bueno, contaban... en fin... todo lo que tiene que ver con las ayudas sociales, qué es lo que le corresponde al pueblo, qué es lo que no... eh... en fin... todo lo que debería tener... (M.)

Todo lo que hay que hacer con este trabajo ((coordinación de merendero comunitario)). Porque hay que hacer muchas cosas, porque por ejemplo, hay que presentar un proyecto o a veces tengo que ir a la Legislatura, o a veces tengo que ir a algunas reuniones, o que tengo que tomar nota de algo o... (...) Y entonces, muchas veces que me cuesta! Y bueno, (...) cuando vengo les cuento ((a hijas)) lo difícil que me resulta a mí ciertas cosas. Y entonces me dijo: - “¿Por qué no vas a estudiar?”

He presentado hasta aquí el análisis de la categoría **reconocimiento de la aspiración educativa**. Este análisis, a la luz de la conceptualización integral y dialéctica de las

necesidades e intereses, permite proponer una combinación de dimensiones de las subcategorías, en tres grupos según la fuerza con la que se manifiesta este reconocimiento. Estoy planteando el supuesto de un continuo de reconocimiento de las aspiraciones educativas, desde su forma “débil” o “creciente” hasta su manifestación “acuciante”. El término “débil”, se inspira en un “código in vivo” (Strauss y Corbin, 2002) a partir de la expresión de una de las entrevistadas quien, al preguntarle por su aspiración de terminar el nivel educativo primario, manifiesta: *“hace como un año atrás, era más fuerte. Sí. Ahora ya está como debilitado”*. Por otra parte, la hipótesis del reconocimiento “acuciante” de las necesidades educativas ya había sido planteada en el estudio preliminar sobre biografías educativas en el Proyecto UBACYT marco (Sirvent y Llosa, 1998; Llosa, 1999), en situaciones en las cuales la no efectivización de la demanda por EDJA podía tornarse un posible factor de “riesgo de exclusión” en el desarrollo de otros aspectos de la vida.

- **reconocimiento de la aspiración educativa “débil”**: cuando se manifiesta sólo la necesidad educativa ó sólo el interés por la educación. Tal como se presentará más adelante, esto se corresponde con todos los procesos de construcción de demanda por EDJA analizados en los cuales no se avanza en los otros procesos implicados en la orientación hacia el satisfactor y en la realización de la necesidad.
- **reconocimiento de la aspiración educativa “creciente”**: cuando se reconoce una necesidad educativa propia y además se reconoce el interés por la educación; en los relatos corresponde a su expresión como de realización ya sea improbable o probable. Tal como se presentará más adelante, esto se corresponde con todos los procesos de construcción de demanda por EDJA analizados en los que se avanzó en los otros procesos implicados en la orientación hacia el satisfactor y dos de las situaciones en las que se avanzó en la realización de la necesidad pero ésta quedó interrumpida o trunca.
- **reconocimiento de la aspiración educativa “acuciante”**: cuando se reconoce una necesidad educativa propia que se entrama con la realización de otras necesidades reconocidas propias y colectivas y además se reconoce el interés por la educación; en los relatos corresponde a su expresión como de realización probable u obligatoria. Tal como se presentará más adelante, esto se corresponde con procesos de construcción de demanda por EDJA en las que se avanzó en los otros procesos implicados en la orientación hacia el satisfactor y en la realización de la necesidad; se trata de todos los procesos de construcción de demanda por EDJA analizados en los que se logró culminar la realización de la necesidad y las otras dos situaciones en las cuales la realización de la necesidad quedó interrumpida o trunca.

A partir de este proceso de reconocimiento de la aspiración educativa, el devenir de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva en cada proceso de construcción de demandas por EDJA se comprende según su interjuego con los otros procesos psicosociales componentes: la orientación hacia la EDJA y la realización (o no) de la necesidad educativa.

2. La orientación hacia la EDJA como satisfactor para la realización de la aspiración educativa

El análisis realizado sobre los relatos de vida permitió identificar un segundo proceso psicosocial componente que da cuenta de la construcción y el devenir de los procesos de demanda por EDJA. Lo he nominado **orientación hacia los espacios de EDJA como**

satisfactor. En la dialéctica permanente entre necesidad y satisfacción, se observa en los relatos la duplicidad de la necesidad en tanto carencia y potencia, en cuanto a que el reconocimiento de la carencia educativa moviliza hacia un satisfactor: formas de hacer, ser, estar, tener, a través de las cuales la necesidad puede realizarse (Max Neef y otros, 1986).

El momento metodológico de la integración de las categorías conceptuales elaboradas condujo a la inclusión de dos subcategorías, que refieren a su vez, tal como ya he adelantado, a dos subprocesos:

- **la identificación de un satisfactor**
- **la búsqueda y encuentro del satisfactor**

2.1. La identificación de los satisfactores en relación con la EDJA

El análisis realizado ha conducido a incluir como parte del proceso psicosocial de **orientación hacia la EDJA como satisfactor** a otro subproceso, que he denominado **identificación del satisfactor**. Me refiero a “identificación” en tanto las evidencias permiten plantear que este subproceso implica la interrelación entre la representación de los espacios de EDJA y la representación de sí mismas de las entrevistadas en relación al aprendizaje, a sus necesidades y al significado de sus vidas como un todo.

A lo largo de los relatos, las entrevistadas han mencionado diversas instancias educativas (espacios educativos, docentes, instituciones concretas) como satisfactores frente a sus necesidades educativas en su adolescencia o adultez, una vez interrumpida su trayectoria por la escolaridad primaria en la Educación Inicial. Al hacerlo, han verbalizado indicios que dan cuenta de cómo se representan a estos satisfactores en tanto “objetos” con los que han interactuado de manera directa a través de sus experiencias personales a lo largo de su vida y al mismo tiempo, de cómo se representan a sí mismas en relación con estos objetos.

Asumo que esta actividad de “representación” por parte del sujeto tiene su anclaje y fundamento en el interjuego entre necesidad / satisfacción y en la alternancia entre presencia y ausencia del objeto. A través de las experiencias de contacto, el objeto (en nuestro caso, los espacios de EDJA) se inscribe en el sujeto y se transforma en un referente interno (Quiroga, 2005). Las entrevistadas han dado cuenta de su representación de los espacios de EDJA, a través del relato de sus experiencias personales de construcción de demandas por EDJA. Pero esa experiencia personal, es al mismo tiempo social, en tanto implica la interacción con otros sujetos, en este caso, docentes, pares, familiares y otros significativos, en un contexto vincular-social. En esta dinámica, la acción de estos otros es significativa, ya que desde sus propias necesidades y significaciones han intervenido en la gratificación o en la frustración de las necesidades de las entrevistadas. Estos otros significativos son, a su vez, los portadores y transmisores de las normas, de valores éticos y estéticos, de representaciones sociales. Como sugiere Moscovici (2003), más que de una relación binaria entre pensamiento y objeto, se trata de “una relación triádica, entre la representación individual, la representación social y el supuesto objeto que a menudo es la forma ontologizada de la representación social” (p. 124). Asumo también teóricamente que las representaciones sociales inciden en el proceso de generación y expresión de demandas por EDJA (Sirvent, 1986; 1999).

De allí el interés para esta investigación, del análisis del interjuego entre las necesidades y la actividad representacional del sujeto y las representaciones sociales. La aproximación metodológica escogida en esta investigación, centrada en el relevamiento de pocos casos, no provee de elementos empíricos suficientes para realizar afirmaciones generalizables acerca de representaciones sociales sostenidas por un grupo social en torno a la EDJA; tampoco fue

éste el foco de indagación. Sí, en cambio, es rica en cuanto a posibilitar la expresión de la representación de las entrevistadas acerca de los espacios de EDJA como satisfactores. Provee material empírico para analizar cómo ellas han interpretado la “realidad” de la EDJA y qué significado le han asignado, como parte de su justificación de las decisiones tomadas en relación con sus trayectorias educativas. Los relatos de vida permiten ahondar en estos aspectos, al considerarlos no como fuente de un conjunto de hechos sino fundamentalmente como expresión de la actividad interpretativa de las entrevistadas, que incluye sus reflexiones, sentimientos y actitudes sobre esos hechos, permitiéndonos comprender cómo los significados se han construido a lo largo de una vida (Atkinson, 1998). Intentaré sostener a través de las evidencias de esta investigación, que estos significados “personales” y al parecer ligados a estas experiencias biográficas “singulares”, no son estrictamente “individuales” en tanto propios y únicos de individuos aislados sino que tienen un anclaje psicosocial.

He utilizado entonces la conceptualización de las representaciones sociales con una intencionalidad heurística para la generación de categorías de análisis. Esto implica abordar este subproceso desde una perspectiva psicosocial y no desde la psicología del individuo, intentando superar (tal como se propone el campo de investigación en representaciones sociales) la escisión individuo – sociedad, sujeto que conoce – objeto conocido, así como reconocer la interrelación entre distintos aspectos que entran en juego en la actividad simbólica (procesamiento de información, percepciones, actitudes, opiniones).

Desde la conceptualización de las representaciones (ya sea personales o colectivas) en tanto dialéctica constructiva entre el polo del objeto y el polo del sujeto, el análisis del subproceso de identificación de los espacios de EDJA me ha conducido a enfatizar el polo del sujeto. Se trata de una operación analítica ya que asumo la inseparabilidad sujeto-objeto en el acto de la representación. Como señala Moscovici (1979), toda representación es representación de una cosa y al mismo tiempo, es una representación de alguien. Siendo entonces representación de alguien, la representación mental del objeto “como contenido concreto del acto de pensar, lleva la huella del objeto y de su actividad. Este último aspecto conlleva al carácter constructivo, creativo, autónomo de la representación, que comporta una parte de re-construcción, de interpretación del objeto y de expresión del sujeto” (Jodelet, 1991, p. 32), el propio punto de vista del sujeto sobre el objeto y sobre su relación con el objeto. Señala Jodelet que las representaciones se vinculan no sólo a sistemas de pensamiento más amplios, ideológicos y culturales, y a la condición social, sino también a la esfera de la experiencia previa y afectiva de los individuos.

El análisis de los relatos muestra, tal como sostendré a continuación, que en la identificación de los distintos espacios de EDJA como posibles satisfactores de las aspiraciones educativas confluyen aspectos cognitivos, afectivos y sociales. Cuando las entrevistadas se refieren a estos espacios de EDJA no sólo los describen en tanto “objetos” sino que al hacerlo se involucran ellas mismas, con sus emociones y afectos, con su propia representación de sí; e incluyen menciones acerca de la interacción con los otros significativos que integran dichos espacios (docentes, compañeros). En este sentido he considerado como parte de la construcción de las demandas por EDJA a la “identificación” del satisfactor. En los relatos no se muestra como un proceso puramente “racional” de “selección”, fundamentado en aspectos cognitivos de información sobre las características de los diferentes satisfactores posibles que da lugar a una elección, sino que se observa el interjuego entre distintos elementos de la representación del objeto, de la representación del sujeto y de los otros con los que ha interactuado. Es decir, la representación de los espacios de EDJA (que incluye la representación de los docentes) se relaciona con aspectos de la representación de sí mismos. A continuación presentaré el análisis de este subproceso de identificación de los espacios de EDJA.

2.1.1. La identificación de los espacios de EDJA como satisfactores en relación con las necesidades e intereses reconocidos

En primer lugar, la comparación entre los espacios de EDJA con los cuales las entrevistadas han tenido experiencias permite observar diferencias según si son presentados como satisfactores en relación con las necesidades e intereses educativos o en relación con varias de sus necesidades e intereses. Esta subcategoría se relaciona entonces con aquella referida al reconocimiento de las aspiraciones educativas; pero en esta subcategoría el análisis se enfoca no en el proceso de reconocimiento sino en cuál fue el tipo de satisfactor escogido. La relación de los espacios de EDJA con la realización de una o varias necesidades puede analizarse desde la conceptualización integral de las necesidades humanas, en cuanto a la diferenciación entre “satisfactores individuales” y “satisfactores sinérgicos”, como aquellos que contribuyen al mismo tiempo a la realización de múltiples necesidades (Max Neef y otros, 1986):

- **Los espacios de EDJA vistos como satisfactores de las necesidades e intereses educativos:** ya sea como medio para aprender más, para seguir estudiando o para compensar carencias devenidas de la trayectoria educativa trunca.

a mí lo que me gustaba era abogada... llegar a abogada... (...) yo te digo, quería hacer el secundario, viste esos institutos que hacés el secundario en dos años? (...) Porque si uno hacía los cursos así, llegaba

- **Los espacios de EDJA vistos como satisfactores sinérgicos de una trama de necesidades e intereses:** como medio para realizar necesidades educativas y al mismo tiempo resolver otras, tales como necesidades de subsistencia, de protección y afecto, de expresión, de participación, de identidad.

M.: - (...) Lo estuvimos pensando cuando ya estábamos con esto ((merendero)). Ellas me declaran: (...) – “Te preparamos y rendís libre. Terminás rapidito la primaria y hacés la secundaria...”. Y me había enganchado, lo iba a hacer.

S.: - Y por qué estaban pensando? Por qué a usted le interesa? O para qué?

M.: - Y no... Y porque las chicas... con todo esto de que... qué se yo... Todo lo que hay que hacer con este trabajo ((coordinación comedor comunitario)). Porque hay que hacer muchas cosas (...). Y entonces, muchas veces que me cuesta! Y bueno, a raíz de eso fue.

Ya había propuesto la atribución del concepto de satisfactor sinérgico al significado de la EDJA a partir del estudio exploratorio realizado previamente desde una perspectiva biográfica (Llosa, 1999; 2000) como una de las líneas de trabajo del proyecto UBACYT marco. Señalé en aquella oportunidad que “En los casos en situación de demanda efectiva, su inserción actual en la EDJA ha impactado en la red o trama de sus necesidades (...): su paso por la escuela de adultos se aprecia y valora no sólo porque ha permitido la realización de necesidades educativas (por la posibilidad y los logros obtenidos en cuanto al aprendizaje de la lectoescritura y el cálculo y de sus derechos; por desarrollar un pensamiento autónomo; por aprender cosas nuevas; por facilitar el discernimiento; por permitir continuar en el futuro en otras instancias educativas) sino también en relación a la necesidad de identidad, de afecto, de protección y subsistencia, de participación (...) La EDJA ha actuado entonces como un satisfactor sinérgico, dado que ha contribuido a la realización de varias de las necesidades objetivas de los jóvenes y adultos” (Llosa, 1999; p. 238)¹¹. Lo que se aporta en esta oportunidad, al trabajar en profundidad con los relatos de

¹¹ Posteriormente, y sobre la base de este antecedente, Blanca Franzante también enuncia como una de las conclusiones de su trabajo (si bien sobre otro universo de análisis) que “Las necesidades que llevan a jóvenes y adultos a buscar una ‘nueva chance educativa’ ingresando a la UNPA-UARG según el artículo 7mo. de la Ley de Educación Superior, emergen asociadas a la búsqueda de satisfactores que responden a la necesidad de educación; y a su vez, a satisfactores

vida, es que en el proceso de construcción de la demanda ciertos espacios de EDJA pueden ser identificados por las entrevistadas como potenciales “satisfactores sinérgicos” de una trama de intereses y necesidades, aún cuando la demanda no logre efectivizarse.

2.1.2. La identificación de espacios de EDJA en relación con la propia vida

En este ítem plantearé que los espacios de EDJA son percibidos de una manera particular para cada entrevistada a la luz del significado de su propia vida. Los procesos de construcción de demanda por EDJA son presentadas por las entrevistadas en el marco del relato de una historia de vida que incluye los múltiples aspectos narrados como relevantes¹² para dar cuenta del significado que tiene cada vida para su narrador. Como señalan varios autores que han trabajado con el enfoque o método biográfico (e.g. Atkinson, 1998; Linde, 1993), el significado o sentido de esa vida está en el “todo” del relato. Encontrar el significado de cada “parte” o “evento” (que en nuestro caso constituyen cada uno de los procesos de construcción de demandas por EDJA), implica el esfuerzo interpretativo puesto en la relación entre las partes, y entre las partes y el todo del significado global de la historia de vida, para su protagonista.

En sus relatos las entrevistadas han destacado (de modo más o menos explícito) ciertos ejes y momentos clave de inflexión que les permiten articular y comprender los distintos sucesos y experiencias a la luz de su vida como un todo. Varios de los procesos de construcción de demanda en torno a la EDJA se enlazan con la búsqueda de reafirmaciones o cambios de aspectos que hacen a su propia vida y que se destacan en cada marco vital (ser trabajadora, ser coordinadora del merendero comunitario, ser abogada, ser “alguien en la vida”...), configurando parte de su imagen de sí, de su identidad. En el caso de Chola, se enfatiza la **búsqueda de compensación** frente al significado del “tema” de su vida (ver ítems 2.3.c., 2.5.c., 2.7.c. y 3 del caso Chola en Cap.4). En el caso de María, se enfatiza la **búsqueda de autonomía** para el logro de sus objetivos, frente a sus vivencias de encierro y de sus dificultades por no saber, para “poder hacer” (ver ítems 2.3.c., 2.5.c., 2.7.c. y 3 del caso María en Cap.4). En ambas, se relaciona así con una imagen de sí proyectada en función de una “vida no vivida” en función de una trayectoria educativa “trunca” y las difíciles circunstancias de sus vidas, hacia la **“búsqueda de diferentes vidas posibles”**. La categoría “diferentes vidas posibles” incluye menciones en las cuales las entrevistadas expresan la posibilidad de haber tenido una vida diferente, alternativa a aquella que se relata, para marcar “otras historias – mundos – posibles” que narrar...

viste cuando te dicen en los últimos finales... yo dije bueno, Dios, perdoname a mí y perdónala a ella ((madre))... Te dicen “Perdoname” después de tanto, tanto! ((lágrimas)) Y que mi vida podría haber sido otra!, de otra forma!, mis estudios, todo lo que a mí me quedó ahí, viste... (Ch.)

La continuidad de los estudios a través de los espacios de EDJA fue vista por estas entrevistadas como la posibilidad de proyectarse hacia otra vida posible como uno de los medios para “quebrar su destino”, como la posibilidad de llegar ser una persona diferente a aquella que las circunstancias personales y de su vida familiar y educativa en su contexto social habían determinado que fuera...

Ahora voy a engancharme en ((el curso de)) Excell. (...) Es para tener noción de otras cosas y de pronto... de algo de lo que yo no pude hacer en la escuela. O en secundario o en esto o... (...) Viste? Cuando vos no lo pudiste hacer, te vas engancho las cosas. (Ch.)

que responderían a otras necesidades tales como las de identidad y libertad a través de la igualdad de derechos, la autoestima y el crecimiento personal; y de participación, a través de encontrar grupos de pertenencia y referencia”. (Franzante, 2008; Tesis de Maestría en Salud Mental UNPA-UARG (Dir. Sandra Llosa).

¹² La “reportability” (Linde, 1993) a la cual me ha referido en el Cap. 3 de encuadre metodológico.

La escuela ((secundaria de adultos CENS)) me parece bárbaro! Muy bien. También que mucha gente que le viene cómodo, está cómodo acá, es cerca. Y ellos me hablaron a mí: la Directora y M., el Secretario. Sí. (...) No me... disgustó la idea (...) Porque me interesa... para saber más (...) y quizá cosas que a uno le quedó sin haberlas aprendido. O de lo que no pude aprender. (Ch.)

tener una meta para un estudio... a mí lo que me gustaba era abogada... llegar a abogada... (...) Porque si uno hacía los cursos así ((secundario de adultos)), llegaba. (...) Quizá me hubiese gustado... mucho mejor... porque al yo querer estudiar abogacía, ya es otra cosa. El estudio te lleva a otra forma... la formación de la educación, de todo, no? Entonces... pero bueno... (Ch.)

S.: - Por qué le gustaba? ((ir a la escuela primaria de adultos))

M.: - (...) 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: en grupo... y en fin, así, estar con los chicos, con los compañeros. Como los veía (...) así... tan sueltos... tan qué se yo... libres. Y bueno, más allá de eso, sí soñaba estar eh... llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando... en fin; ser así... llegar a ser alguien, no?. Era lo que pensaba. (M.)

La EDJA es percibida en relación con la configuración de otra identidad posible, que sentían parte de las potencialidades de su ser. Esta interpretación nos acerca al estudio antecedente de Dominicé (1991) quien, sobre la base de su investigación a través de biografías educativas de adultos universitarios, destaca que en las elecciones referidas a su formación se manifiestan los procesos de afirmación de sí mismos, ya sea en la búsqueda de una acentuación o de un cambio en su imagen de sí, como parte de la dinámica constructiva de su identidad.

2.1.3. La identificación de los espacios de EDJA en relación con la representación de sí como aprendiz y las necesidades de aprendizaje

Las entrevistadas presentan en los relatos sus experiencias vividas a lo largo de su adolescencia y adultez en relación con los diferentes espacios de EDJA, en tanto objetos / satisfactores de sus aspiraciones educativas. Su análisis a la luz de la noción de grados de formalización, ha permitido identificar la imagen o representación de estos espacios de EDJA según tres grupos. Si bien desarrollaré estos aspectos en el Cap. 6, los anticipo aquí en tanto se hallan involucrados en el subproceso de identificación de los espacios de EDJA. Se trata de: **las escuelas de jóvenes y adultos** (espacios de alto grado de formalización); **los espacios de EDJA “como escuelas”** (de un grado medio-alto de formalización); **los espacios de EDJA “como charlas”** (de un bajo grado de formalización). Han expresado además informaciones descriptivas y prescriptivas acerca de estos espacios.

He observado en el material empírico, que la identificación de estos espacios de EDJA incluye aspectos afectivos devenidos de las experiencias concretas de satisfacción o frustración de las necesidades de aprendizaje, de valorización o desvalorización de sí como aprendiz, en la interacción con otros en los espacios de EDJA por los que han transitado. En este sentido, la representación de estos espacios educativos (en tanto “objetos” de representación) aparece imbricada con la representación de sí como aprendiz (como una de las subcategorías de la representación de sí mismos), ambas configuradas a través de las diversas experiencias a lo largo de la vida.

Los relatos de vida permitieron la expresión y el reconocimiento de estos significados más personales y afectivos, en el marco del “rapport” establecido con cada una de las entrevistadas. Estos aspectos se desprenden del análisis de todo el relato, los climas, los silencios, los gestos que no resulta sencillo recuperar de manera plena con la sola transcripción de algunos fragmentos. Es por ello que en este punto se presentará la concatenación de citas más extensas (que aún así, resultan limitadas...).

- a. Uno de los aspectos relevantes en estas entrevistadas es la **asociación entre el significado de la escuela (en la Educación Inicial) y el de las primeras experiencias en espacios de EDJA**; se trata de los espacios de EDJA en los que se involucraron a continuación de la interrupción de su escolaridad, recién iniciada su adolescencia. En ambos casos, al rastrear los rasgos comunes de estas historias particulares, se encuentra que se trata de los primeros procesos de construcción de demandas por EDJA, a posteriori de los momentos de inflexión que impactaron, entre otras cuestiones, sobre sus trayectorias familiares y sus trayectorias educativas, determinando desde la perspectiva de las entrevistadas la pérdida del continente de su familia de origen y la interrupción de su escolaridad primaria. En ambos casos el primer contacto con la EDJA se desarrolla entonces en marcos vitales en los que se destaca la desprotección familiar y la afectación de la posibilidad de realización de diversas necesidades. En ambos casos se trata además de espacios de EDJA de un grado alto o medio-alto de formalización. Son percibidos por ambas entrevistadas como una continuidad de la escuela y en sus discursos establecen algún tipo de relación en cuanto a ciertos aspectos comunes entre la escuela y estos espacios de EDJA. Sin embargo, el significado que adquieren estas primeras experiencias es profundamente diferente al comparar entre entrevistadas:

- **El primer espacio de EDJA como continuación de la escuela: espacios de contención, valorización y resolución de las necesidades educativas.** En el caso de Chola, la entrevistada debió interrumpir la escolaridad primaria, a pesar de lo que percibe como un “buen” trayecto por la escuela, en un marco vital atravesado por una conflictiva situación familiar; luego relata la experiencia de “prepararse particular” a fin de rendir sus exámenes libres.

Yo iba muy bien, a mí la escuela me gustaba mucho (...) Y pasé los grados muy bien, yo no repetí ninguno, hasta que cuando yo tuve que dejar... era todo para mí tan lindo. Lo que es la escuela es todo lindo, para mí todo fue lindo. (...) la que me quedó grabada es la maestra de tercer grado para cuarto. La señora A.G., de ella me quedó grabada...

S.: - por qué? Cómo era ella?

Ch.: - Porque era muy buena de por sí con todos (...) muy buena maestra, muy buen ser humano y cuando a mí me pasó todo lo que me pasó ella fue la primera que me ayudó...

(...) Vino la maestra, la misma que yo tenía. Y me dijo que ella me iba a seguir enseñando

(...) Y así fue. Ella fue mi maestra particular, ese es el tema. (...) Y me dejaba, me enseñaba algo, me daba para leer. Yo no tenía dramas para estudiar! Me gustaba, siempre me gustó, no tengo dramas ni tuve dramas. Bueno, después di libre ((tercer grado)). (...) Ella igual venía. Después me hizo dar, bueno: a los tirones, como sea, como pude, di cuarto. Porque la maestra... la verdad que esa maestra fue algo bárbaro... bárbaro, en mi vida...

Yo trabajaba en la costura, pero vos mirá cómo a mí me pasan las cosas. Yo te voy a decir cómo rendí sexto...: Yo para entrar en la fábrica de calzado... (...) lo tenía que tener sí o sí... me hicieron rendir ((libre)) dos años juntos!! (...)

S.: - ¿Y cómo hizo, se preparó sola, la maestra...?

Ch.: - No, la maestra y una viejita que vivía por acá, una maestra viejita, (...) para mí era una abuelita. Qué bárbara! (...)

Y no, a través de todo lo que hemos pasado nosotros, en todas las escuelas (...) todo muy bien, muy bien. (...) Con un cariño, con una cosa tan... Ni discriminando, ni porque estábamos solos... (...) Pero si a vos de pronto, te pasa en tu casa y te pasa afuera y te pasa en la escuela y te pasa en el otro lado, llegás a una persona que tenés problemas psicológicos cuando sos grande. No los hemos tenido. En parte nos ayudó todo eso. (...) Vos pensá que si yo tuve todo un entorno de torbellino, yo pienso que si yo hubiese tenido también malos recuerdos de mi escuela... nada... Si mi hermano no hubiera tenido la escuela y los docentes que tuvo como tuvimos, de comprensión, de todo, también... porque tenemos un núcleo malo... (...) Porque si vos estás mal en un lado y en el otro, repetís y repetís y tenés cuarenta años y vas a estar en 1ero Inferior... o la cabeza no te da... o no?

Si nosotros teníamos miles de problemas acá, no podías ir a hacer los exámenes ((libres)). Los exámenes eran igual como ahora (...) y si vos tenés acá...no podés... no te da... Por eso uno de los dos entornos tiene que ser bueno. El nuestro fue todo lo que fue escuela, educación. Yo lo llamo educación, pero es todo. La escuela! Si no nosotros cómo hubiéramos aprendido, cómo no somos analfabeto. Si vos tenés de ambos lados, qué?!... saltá a la calle ((se le llenan los ojos de lágrimas)) Nosotros tuvimos esa suerte.

Se manifiesta un juego de oposiciones entre el significado de la escuela y de la situación familiar, en el cual se resalta el lugar de la escuela como espacio de contención (el entorno bueno versus el entorno malo; lo lindo y lo feo, etc). Este significado de contención de la escuela y de la EDJA frente a situaciones familiares conflictivas ya había sido identificado en el estudio exploratorio antecedente realizado en el marco del Proyecto UBACYT (Llosa, 1999).

En esta entrevistada, en la conformación de estos significados sobre el primer espacio de EDJA en el que ha participado se observa el interjuego con la representación de la relación con los otros significativos (docentes) y con la imagen de sí como aprendiz (en términos positivos). Se observan además los aspectos afectivos: si bien se manifiesta tristeza frente a la interrupción de la escolaridad, también hay satisfacción por los logros obtenidos en la escuela y en la EDJA.

- El primer espacio de EDJA como continuación de la escuela: **espacios de no contención, desvalorización y no resolución de las necesidades educativas:**

M.: - Y ahí en esa casa sí, ella, me mandó la señora al colegio... Pero, eh... evidentemente yo era muy dura. Yo recuerdo que me costaba mucho. Me costaba! (...) era grande y estaba en los grados chiquitos, todavía 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! Y bueno, repetí. (...). 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 monja, era. Pero... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba, no me arreglaba.

S.: - Y de su pasaje por la escuela, tiene algún recuerdo... cómo le iba... o algo...?

M.: - No, yo la verdad que no tengo buenos recuer... así de tener este... que haya entendido bien... lo que estuve cursando... digamos. Eso, sé que no. Sé que no, porque mi problema de ir a la escuela era eso: porque no entendía, no entendía, no, no... No podía hacer la tarea, no podía hacer, yo eso recuerdo. Eso, la primaria y después, cuando estaba haciendo... no sé... en otra escuela... que ya parece que era más una academia, una cosa así me parece que era, que... estaba haciendo Corte y Confección, en la otra escuela, tampoco me iba bien, tampoco me iba bien. No entendía... se ve que no... porque las medidas, yo tenía que tomar medidas... (...) Eso siempre me salía mal. 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. La verdad que no tengo así un... de un año que haya sido bárbaro... ni... nada... ni parecido. Así que... No, no fue bueno el pasaje por la escuela. Así que... bueno...

Como en el caso de Chola, en la conformación de estos significados se observa la representación de la relación con los otros significativos: los docentes que, sin embargo (y a diferencia de Chola), no están caracterizados en tanto “personas” sino sólo como quienes decían lo que había que hacer, para lo cual María no tenía posibilidad de resolución sino más bien carencias previas derivadas de la interrupción de la escolaridad, y evaluaban aquello “que estaba mal”. Interviene también la imagen de sí como aprendiz; esta vez, a diferencia del primer caso, en términos negativos. Y se observan además los aspectos afectivos: la vergüenza, la culpa, la frustración.

b. Otro de los aspectos relevantes es la **relación entre la representación de los espacios de EDJA y la representación de la imagen de sí mismas como aprendices** que atraviesa los distintos procesos de demandas por EDJA a lo largo de estas vidas. El análisis realizado permite enunciar una hipótesis de relación entre dimensiones de dos categorías, la representación de los espacios de EDJA y la representación o imagen de sí en relación al aprendizaje: ciertos espacios educativos son vistos como “adecuados y gratificantes” para las entrevistadas mientras otros no; ciertos espacios educativos son vistos como “merecidos”, mientras otros resultan “frustrantes y vergonzantes”.

- **los espacios de EDJA como adecuados** (a las características de interés y de capacidad para los aprendizajes), **gratificantes y merecidos** (en función de los esfuerzos realizados y los logros obtenidos):

En el relato de historia de vida de Chola, los espacios de EDJA son vistos, de manera general, como satisfactores “adecuados / posibles” desde su imagen de sí positiva en relación a los aprendizajes, no sólo por sus capacidades para el aprendizaje sino por su interés. La representación de los espacios educativos contiene elementos positivos que la entrevistada sostiene desde una trama entre su imagen de sí positiva en relación a los aprendizajes y su representación de la interacción con los otros en tanto proveedores de un reconocimiento de sus logros, sus capacidades y sus esfuerzos.

lo quería hacer porque podía ((el secundario de adultos)) (...) Porque si uno hacía los cursos así, llegaba; aunque tuviera que rendir para hacer bien, ponele todo lo de 6to., hasta 6to que yo tuviera bien y seguir, hacía lo más bien.

Y de ahí aprendí tantas cosas! Que lo que yo me iba a enganchar era en hacer el curso de enfermería para poder seguir... como es?... algo más... (...) con enfermería! Claro! Y más que tenía muchas ganas, mucho todo.

Fue ahí que empecé a trabajar con F., el bibliotecario, para aprender lo de los libros. Y como a mí me gustaban siempre los libros y las cosas, yo le tomé enseguida la mano para hacer el trabajo. (...) O sea que memoria tengo, también; la memoria, no me falla. Y dice él que es porque me gustó haber estudiado, que fue más fácil para mí, el tema de los libros. Que yo quiero a los libros y por eso, aprendí el trabajo.

S.: - Y qué le pareció hacer ese curso ((de Computación Word 98))?

Ch.: - ((se ríe)) Ah! El primer día me hacían bromas porque... claro... al tomar el mousse una es como que...no, no... No, después practiqué al otro día a la mañana. Y después le tomé la mano. Era el mousse que es lo que uno maneja todo. Y después... no tuve problemas, eh? (...) Te digo más, el profesor de Word, él a veces ha tenido reuniones (...) y me ha dejado a mí encargada ((se ríe))!!

Sobre esta “adecuación” de los espacios de EDJA a sus características personales (en tanto imagen de sí positiva para el aprendizaje), que es a su vez reconocida por otros, parece apoyar o justificar el “merecimiento” de esos espacios, como algo que le corresponde en función de esas características. En este aspecto también se observan elementos de continuidad entre su representación de la escuela en la Educación Inicial y la representación de la EDJA: en el caso de la escuela, se observa en el relato la relevancia dada al reconocimiento por parte de los otros significativos propios del sistema escolar (directora, maestra), que aparecen legitimando su presencia y la importancia de continuar estudiando (ya sea dentro de la escuela o a través de maestras particulares) sobre la base de su buen desempeño; es decir, aparece no como un derecho propio de cualquier niño, sino que se funda en el reconocimiento de sus capacidades y logros. Esto se observa también en relación con los diversos espacios de EDJA en los que ha tenido experiencia, es

decir, en otros procesos de construcción de demanda por EDJA efectivizadas: el derecho se afirma y sostiene desde las propias capacidades y logros.

Pero como yo no había tenido nunca ni faltas ni malas notas, o sea que iba bien en la escuela, la Directora se afligió, no quería ((que dejara la escuela)). Y la maestra, menos. Porque no tenía yo ningún problema en la escuela, no lo tuve! Me gustaba aparte... me encantaba! (...) Entonces me dijo la Directora: - "Si vos podés venir, vení. Nosotros no te vamos a dejar sin la escuela. Lo vamos a conversar y vamos a ver qué pasa (...)"
Pasaron unos días... no me puedo recordar cuántos días, no? Y se ve que hablaron en la escuela y vino la maestra a verme a mi casa. (...)

Trabajé mucho tiempo en Socios, que también había que hacer planillas, había que hacer cosas... Y lo aprendía! Que muchos acá se equivocan, viste?... en el sentido que uno... cuando yo hice el curso de Computación, me decían: "Uh, cómo...!". Y por qué no?!

S.: - Qué le decían?

Ch.: - Sí... el tema acá en el club es como que uno... no sé, si no tenés un título, que no tenés derecho a aprender otras cosas. Y no es así! Nada que ver. Yo lo hice y sin embargo vino gente de acá del club que fueron, estudiaron, son gente grande y no terminaron!

En una sola situación esta entrevistada señala cierta "inadecuación" del satisfactor respecto de su imagen de sí actual: se trata de la edad.

A veces parecería que fuera que ya soy grande, viste? Que se me va a hacer largo ahora ((cursar en secundario de adultos CENS))... antes era todo así, viste? Y de pronto pienso: "Y pero si yo retomo, se me va a hacer largo". Pero no me... disgustó la idea...

- **los espacios de EDJA no adecuados (al interés y/o a la capacidad para aprender), frustrantes y vergonzantes:**

En el relato de María, como he presentado más arriba, ya en su asociación entre la escuela y su primera experiencia por la EDJA, la representación de la EDJA se carga de elementos negativos en los que se presenta la trama entre su imagen de sí negativa en relación a los aprendizajes y su representación de la interacción con los otros en los espacios de enseñanza y aprendizaje. Para esta entrevistada, los espacios de EDJA son vistos, de manera general, como satisfactorios "inadecuados" en relación con su imagen de sí negativa como aprendiz y en relación con sus intereses previos ("no eran lo que ella quería").

No, yo la verdad que no tengo buenos recuer... así de tener este... que haya entendido bien... lo que estuve cursando... digamos. Eso, sé que no. Sé que no, porque mi problema de ir a la escuela era eso. (...) Eso, la primaria y después, cuando (...) estaba haciendo Corte y Confección, en la otra escuela, tampoco me iba bien, tampoco me iba bien. (...) Nada. Nada. Eso siempre me salía mal. 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. (M.)

ella me recomendó una persona, una señora grande, para que lo haga particular y entonces fui a verla. Y sí, de hecho ella me preparaba... así que... pero bueno... No era lo que yo quería. No era lo que yo quería ir así particular a la escuela. Yo quería ir de guardapolvo y con todos los chicos ((se ríe y se toca el cuello)).

(...) Y bueno, más allá de eso, sí soñaba estar eh... llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando... en fin; ser así... llegar a ser alguien, no?. Era lo que pensaba. Pero bueno! ((se ríe)) Ni por lejos iba! ((se ríe)). No, ni me aproximaba. Porque cabeza dura, o... o... no sé, no tenía el apoyo, no tenía el hogar, no tenía... nada... entonces... ((silencio))

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. Así que... por eso. (M.)

Signados como espacios de no contención y no valoración y una imagen devaluada de sí en cuanto a los resultados de aprendizaje, estos satisfactores se percibieron y perciben como “espacios educativos no adecuados y vergonzantes”.

Yo recuerdo que me costaba mucho. Me costaba! Yo quería ir a la escuela ((primaria común)), pero yo quería estar ya... estar en los grados altos, como me correspondía, sentía yo que quería. Y me sentía mal porque estaba... era grande y estaba en los grados chiquitos, todavía abajo... Entonces yo me sentía mal y sentía como vergüenza...

M.: - 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 bueno, eso digo.

Empezar desde... no sé... tercer grado o segundo, vaya a saber qué me iban a decir; por ahí tenía que empezar desde primero y eso... eso pensé. Y dije: - No, no voy. No voy, chau.

La vergüenza y la culpa (en tanto autoatribución de la no obtención de logros de aprendizaje) sentidas en la escuela durante la Educación Inicial cargan a su vez de significado a otros posibles espacios de EDJA. Estos sentimientos se anclan en una visión devaluada de sí misma como aprendiz que se condensa en la imagen de ser “cabeza dura”. Y actúan como un círculo vicioso ya que a su vez la alejan de posibles fuentes de aprendizaje. Se intuye además, la cuestión de la edad y los tiempos.

En este ítem he presentado las percepciones y significados más personales, donde la manera de ver los distintos espacios de EDJA se tiñe de aspectos que han devenido a través de las diversas experiencias que las entrevistadas han tenido con los distintos “objetos” satisfactores de sus necesidades educativas, desde su paso por la escuela en la Educación Inicial y por la EDJA a lo largo de la vida. Estas experiencias parecen impactar sobre la identificación del objeto EDJA en tanto satisfactor de necesidades al ser acompañadas de la percepción de la gratificación o frustración de dichas necesidades y de la vivencia positiva o negativa de sus propias capacidades para lograr o no dicha gratificación.

En un estudio antecedente, Dominicé (1991) afirma que la memoria de la escuela condiciona la relación que los adultos establecen con la formación a lo largo de la vida; la falta de éxito escolar y el significado que se le asigne puede tener efecto sobre el resto de la existencia. Por otra parte, en el estudio exploratorio previo realizado en Quilmes (Llosa, 1999) ya había recogido pistas acerca de la relación entre la imagen de sí en relación al aprendizaje (positiva o negativa) y la posibilidad de identificar (o no) a la EDJA como satisfactor. El análisis de los relatos de Chola y María permitió penetrar en mayor profundidad en este proceso, al develar cómo las experiencias educativas previas, no sólo en la escuela de la Educación Inicial sino también en la EDJA, han dejado huellas en la imagen o representación de los espacios de EDJA. Configuradas en estas experiencias previas, aparecen afectando la identificación de los espacios de EDJA como satisfactores en los procesos de demandas del pasado así como aquellas demandas proyectadas a futuro.

Si bien estas experiencias previas se presentan en los relatos como experiencias personales, el ejercicio de comparación y distinción permite señalar sobre la base de este análisis, ciertos elementos en común entre ambas entrevistadas, tales como:

- la relación que establecen entre la representación de los primeros espacios de EDJA de un grado medio-alto de formalización y la escuela en la educación inicial;
- la trama entre la representación de los espacios de EDJA, la representación de sí como aprendiz y de la interacción con otros;

- la carga afectiva¹³ que se desprende de esa trama (ya sea gratificación y merecimiento o frustración y vergüenza).

Por otra parte, el análisis de las diferencias entre las entrevistadas, muestra los diferentes significados (en tanto satisfactores adecuados o inadecuados, etc.) y su vinculación con los diferentes tipos de espacios de EDJA según el grado de formalización (ver en Cap. 6, ítem 3.2.3.2.): mientras que para la primera entrevistada, los espacios de EDJA que resultan “adecuados” y “merecidos” corresponden a cada uno de los tres tipos identificados (escuelas de adultos, espacios “como escuelas” y espacios “como charlas”), para la segunda entrevistada los espacios de EDJA que se reiteran como “inadecuados” y “vergonzantes” son aquellos correspondientes a un grado alto y medio-alto de formalización (la escuela de adultos y los espacios “como escuelas”).

Estoy planteando que en la identificación de los espacios de EDJA, en la manera de ver y pensar estos espacios configurada a través de experiencias concretas de las entrevistadas a lo largo de sus vidas, se juega no sólo “lo que el objeto es” de manera general sino lo que en particular ese objeto puede producirle al sujeto, cómo lo puede afectar. En este sentido, resulta sugerente la observación que realizan Emler, Ohana y Dickinson (2003) respecto de que el conocimiento del mundo, del entorno social, no refiere solamente a cómo hacer cosas en el mundo, sino que también incluye un conocimiento acerca de la acción de ese entorno sobre el sujeto¹⁴. En esta investigación de Tesis, el análisis muestra cómo los espacios de EDJA, tratándose de “objetos sociales” conformados social e históricamente como espacios para el desarrollo de procesos de enseñanza y aprendizaje, son vistos por lo entrevistados no sólo por su potencialidad para producir aprendizajes sino también por su potencialidad para afectar su propia imagen de sí mismos, su propia autoestima, en tanto puede confirmarla o cuestionarla, valorizarla o devaluarla.

En esta trama de imágenes e informaciones sobre la EDJA y significados personales ligados a la propia vida y a la representación de sí mismas en los que se articulan aspectos afectivos, se comprenden las actitudes hacia los diferentes espacios de EDJA, entendidas como la orientación global de la conducta, favorable o desfavorable, en relación con el objeto (Moscovici, 1979; Sirvent, 1999). Las actitudes se manifiestan también en lo que se percibe como “adecuado” o “inadecuado” en tanto la disposición positiva, favorable, de acercamiento o la disposición negativa, desfavorable, de alejamiento de estos espacios.

Que siempre miré las academias, miré todo eso y es el día de hoy que paso y miro el secundario esto, el bachillerato para adultos, todo eso lo miro, todo eso lo veo (Ch.)

Y eso es lo que no quería yo: irme a la escuela. Así que... por eso. (...) Y dije: - “No, no voy. ((se ríe)) No voy, chau”. De nuevo... (M.)

He presentado hasta aquí la manera en que las entrevistadas han visto, han identificado a los espacios de EDJA, a partir del análisis de sus expresiones en torno a esos objetos a lo largo de sus relatos de historia de vida. Trabajando de manera amplia con el concepto de representación, he tratado de mostrar que en “las maneras de ver” esos espacios, confluyen imágenes y saberes con aspectos afectivos y actitudinales que se han ido configurando como parte de su “mundo interior” en el transcurso de su vida cotidiana. La representación se carga de significados “personales”, relativos a esas experiencias concretas del sujeto con

¹³ Spink (1994) se refiere a la “investidura afectiva” (“investment” en el original) a partir de estudios en los que analiza el proceso de elaboración de las representaciones sociales, en el interjuego entre las explicaciones cognitivas, las investiduras afectivas y las demandas concretas derivadas de las acciones cotidianas.

¹⁴ Si bien esta proposición es argumentada por estos autores sobre la base de investigaciones preocupadas por las representaciones infantiles de las relaciones sociales, parece una perspectiva fértil a tener en cuenta para el análisis de las representaciones de los adultos acerca de la EDJA.

estos objetos en tanto acontecimientos particulares y únicos que han marcado su biografía. Puestos en el desafío de esta investigación de identificar los procesos psicosociales que dan cuenta de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva, asumo que la construcción de esta perspectiva subjetiva, de este punto de vista de cada entrevistado acerca de los espacios de EDJA, implica el interjuego, la dialéctica entre el sujeto y el orden sociohistórico del cual forma parte. A continuación destacaré los elementos que he tenido en cuenta en relación con esta dialéctica:

- a. En primer lugar, entendiendo que las experiencias personales de relación con los espacios de EDJA analizadas, si bien pueden tener características distintivas y particulares, no son experiencias “individuales” realizadas por un único individuo en una única ocasión. Tal como expresé en el Capítulo 2 de encuadre teórico conceptual, asumo la calificación de “personal” a fin de evitar el sentido a-social que se le suele dar a lo “individual” (Rodrigo M.J., Rodríguez A. y Marrero, 1993, citados por Castorina, Barreiro y Toscana, 2005). Las experiencias “personales” de las entrevistadas vividas en su participación en espacios de EDJA son “**experiencias sociales**” en, por lo menos, dos sentidos: Por un lado, en tanto tienen lugar en y a través de la interacción con otros en un determinado contexto socio-histórico y cultural; esa interacción interviene en la gratificación o frustración de la realización de las necesidades y es al mismo tiempo significativa, tal como se evidenció más arriba.

Por otro lado, estas experiencias en espacios de EDJA son sociales en tanto resultan comunes a ciertos conjuntos poblacionales. Son experiencias “comunes” tanto el acceso y el pasaje por la escuela en la Educación Inicial como el acceso a diferentes espacios de EDJA, así como la obtención de “buenos” o “malos” rendimientos, el logro del “éxito” o el padecimiento del “fracaso” escolar. La sociología educativa provee evidencias de que la distribución poblacional de estas experiencias no es aleatoria sino que se asocia a variables y aspectos estructurales a nivel macro-social, que afectan de manera diferencial según nivel socioeconómico o pertenencia de clase. La interrupción de la escolaridad en niveles educativos inferiores al secundario completo configura una situación educativa de riesgo que también trasciende las experiencias y dificultades individuales al afectar a las dos terceras partes de la población joven y adulta de nuestro país que ya no asiste a la escuela; dicha situación educativa de riesgo se asocia a variables relacionadas con las diferencias socioeconómicas (en términos de diferencias jurisdiccionales y en términos de poblaciones provenientes de hogares pobres o no pobres) (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 1998; Sirvent y Topasso, 2007). Tal como se presentó en los antecedentes y en el marco teórico, desde nuestra perspectiva el alto porcentaje de nivel educativo de riesgo en las poblaciones que viven en las condiciones más desventajosas devela condiciones económicas, políticas, sociohistóricas, de injusticia y exclusión social, más que insuficiencias o incapacidades “individuales”.

- b. En segundo lugar, como he anticipado, los espacios de EDJA constituyen “**objetos sociales de representación**”. Se trata de formas institucionales (cursos, escuelas de adultos, etc.) construidos a través de una historia institucional y social y que ya están significados a través del lenguaje, ya están conformados históricamente por normas, valores, representaciones sociales. Sostengo que la identificación de la EDJA como satisfactor es parte del procesamiento psicosocial que hacen las entrevistadas de la realidad de su entorno, de esos objetos sociales que, si bien se encarnan en sus historias de vida particulares, son producto de un orden sociohistórico determinado. El análisis se sitúa entonces en el (difícil) punto en que la actividad representacional de los sujetos entrevistados se liga con las representaciones sociales, en esa relación triádica sugerida por Moscovici, de la dialéctica entre representación individual y representación social.

Los investigadores abocados al estudio de las representaciones sociales han señalado que éstas se construyen a partir de la capacidad representacional de un sujeto y que estos sujetos, a su vez, construyen su conocimiento sobre lo real operando con la realidad que ya está representada por otros¹⁵. Sin embargo, las representaciones sociales, entendidas como totalidad y como producto colectivo, van más allá de la actividad representacional intra-psíquica, más allá incluso de las representaciones de individuos agregados e implican procesos psico-sociales de elaboración y estructuración (tales como la objetivación y el anclaje) que deben ser analizadas en su especificidad. No se trata entonces de reducir o explicar las representaciones sociales en términos de las representaciones identificadas en los relatos de los individuos entrevistados para esta Tesis, sino de señalar algunas pistas de su interrelación. En este sentido, me aproximo a la perspectiva de los estudios recientes en el campo de las representaciones sociales: aquellos que comienzan a hacer énfasis en la indagación en las representaciones sociales en tanto proceso, así como en la integración de los aspectos cognitivos y afectivos.

Esta investigación, si bien no tuvo como foco al estudio de representaciones sociales, provee algunos elementos significativos acerca del procesamiento que las entrevistadas han hecho de los objetos de su entorno cotidiano, en términos de su manera de ver, de pensar y conducirse en relación a la EDJA. Las expresiones que ellas han formulado en sus relatos de vida en torno a los espacios de EDJA permiten atisbar algunos aspectos de sus representaciones que parecen contener elementos compartidos por otros sujetos y haber sido construidos a través de la experiencia en la interacción social. Profundamente intrincados con otros aspectos de la representación de sí mismas así como con esas experiencias “personales” que hacen a la propia historia de cada entrevistada, en sus representaciones de la EDJA se encuentran, sin embargo, pistas de lo social y compartido en tanto resuenan ciertas representaciones sociales que las trascienden, recreadas a la luz de sus vidas.

- Por un lado, señalaré la representación que presentan las entrevistadas acerca de ciertos espacios de EDJA con algunos elementos asimilables a la “escuela”, mientras otros presentan elementos asimilables a “charlas” (a profundizar en Cap. 6). Como ya he expuesto, una de las funciones de la representación social es volver familiar y propio aquello que resulta extraño y ajeno. “Para penetrar en el universo de un individuo o de un grupo, el objeto entra en una serie de relaciones y articulaciones con otros objetos que ya están allí, de los cuales toma propiedades y les da las suyas” (Moscovici, 1979; p. 42). Para ello entran en juego los procesos de objetivación (hacer concreto lo abstracto) y el anclaje (integrar al objeto en un sistema de pensamiento social preexistente). Cuando las entrevistadas intentan “representar” en sus relatos, a un curso “como una escuela” o a sus relaciones con otros asistentes a un curso “como todos los alumnos”, no sólo transmiten imágenes que permiten hacer concreto lo abstracto sino que establecen comparaciones con aquello conocido y que suponen compartido conmigo en tanto interlocutora. Se puede plantear en términos hipotéticos, que estas comparaciones parecen dar cuenta de una clasificación subyacente, sobre la base de los aspectos salientes que definen a un “prototipo” (Pereira de Sá, 1999). En el caso de estas entrevistadas, resultan significativas las comparaciones de los espacios de EDJA de grado alto y medio-alto de formalización con la clase “escuela” en tanto posible prototipo de los espacios de enseñanza y aprendizaje. La asociación de la educación con la escuela está extendida y es dominante aún en círculos académicos.

¹⁵ Ver en Capítulo 2 esta perspectiva, asumida a partir de autores como Kaës, 1960; Jodelet, 1991; Jovchelovitch, 1994; Sirvent, 1999; Castorina, 2005.

Sin embargo, este proceso de clasificación no es neutro ni depende de una operación lógica de análisis, sino que implica una comparación generalizadora o particularizadora por la cual se ubica al objeto en relación con una jerarquía al mismo tiempo que se le asigna un valor positivo o negativo; es decir que se hallan involucradas las actitudes. En este caso, actitudes que pueden facilitar o inhibir el avance del proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva. En el análisis presentado más arriba, he mostrado cómo esta comparación con la escuela se expresa en una profunda imbricación con otros aspectos que hacen a la representación de sí; y que su significado tiene una carga afectiva construida a lo largo de las experiencias concretas vividas. Muy sintéticamente expuesto, si para una entrevistada los espacios de EDJA asociados con la escuela resultan adecuados, gratificantes y merecidos, para la otra entrevistada los espacios de EDJA de alto grado de formalización, asociados a la escuela, resultan en general inadecuados, frustrantes y vergonzantes; esta diferencia en términos positivos o negativos se expresa también en la disposición ya sea para el acercamiento a estos espacios en el primer caso o para el alejamiento en el segundo caso. No se trata de una perspectiva deductiva; no pretendo “explicar” que dadas ciertas imágenes se deriven tales valores y actitudes y se verifiquen determinadas conductas. Más se trata de comprender una trama profundamente interrelacionada de aspectos cognitivos, afectivos y sociales que se ha ido construyendo a lo largo de estas vidas y que intervienen facilitando o inhibiendo el pasaje de situaciones de demanda potencial hacia situaciones de demanda efectivizada.

- Otro de los aspectos en que la representación hallada en las entrevistadas tiene sus contactos con representaciones compartidas, es la representación de la edad adecuada para estudiar. Ya Dominicé (1991) planteaba la influencia de la representación social acerca de la adultez como uno de los aspectos relacionados con la formación a lo largo de la vida. Algunos estudios antecedentes coinciden en señalar la cuestión de la edad como elemento inhibitorio para la concurrencia a la EDJA. Uno de ellos señala, en este sentido, la asociación de la edad con la baja autoestima, la vergüenza y el miedo al ridículo que dificultan el acceso a la EDJA en tanto tipificaciones que responden a ideas preestablecidas (CREA, 1998). En otros contextos diferentes al indagado en esta investigación se reencuentran expresiones similares: por ej., limpiavidrios mexicanos que expresan que la educación ya no tiene sentido para ellos porque “ya están grandes para eso” (Ruiz y López, 2007).
- Otro aspecto relevante es que ambas entrevistadas parecen sostener la imagen de la adecuación o inadecuación a los espacios educativos (sea en relación con la escuela o con la EDJA) sobre la base de sus características, capacidades y logros personales. No fue mencionado de manera directa ningún tipo de responsabilidad institucional ni social en el logro de la continuidad de sus trayectos educativos o en la obtención de la certificación educativa, aún la más básica de la cual carecían: el nivel educativo primario. En el caso de Chola, cuando en la escuela se preocupan por la continuidad de los estudios en la escuela y más allá de la escuela lo hacen, desde la perspectiva de la entrevistada, en función de una “buena” trayectoria previa. La educación no aparece como un derecho social. Ya sea en su versión positiva o negativa parece subyacer en ambas entrevistadas una visión meritocrática de la educación: cada cual obtiene del sistema educativo aquella certificación que corresponde a sus capacidades (sobre el supuesto de una igualdad de condiciones).
- Esta visión meritocrática se expresa en su versión negativa para el caso de María: la falta de méritos, de las capacidades adecuadas para obtener buenos resultados,

certificada por los espacios educativos en los que han transcurrido sus experiencias (en interjuego con otras experiencias de su vida en que se ha sentido excluida y poco valorada), justifica sus “fracasos” y al mismo tiempo repercute en una autoestima devaluada. Se interioriza así como parte de su representación de sí misma: no ser inteligente, no tener saberes, ser “cabeza dura”.

En investigaciones antecedentes (Sirvent, 1981; 1983) se ha evidenciado en sectores populares, la tendencia a atribuir las causas de la evasión y la repetición a problemas de incapacidad de los hijo/as; mientras estos problemas eran vividos como algo natural, el éxito escolar era visto como algo extraordinario. Sirvent incluye estas evidencias como parte de la existencia de una representación “fatalista o determinista” de la vida, en la que prima la atribución de los problemas a causas mágicas (el destino, el instinto) y a características puestas en sí mismo o en el grupo de pertenencia así como actitudes de conformismo y aceptación de las situaciones. En poblaciones brasileñas ha recogido expresiones como:

*Los padres se esfuerzan... los niños es que no lo hacen... pereza mental. La cabeza es débil.*¹⁶

Esta representación inhibe la posibilidad de reflexión y de participación para la modificación de los problemas, con lo cual, se favorece la continuidad de situaciones de injusticia y desigualdad social (Sirvent, 1981; 1983). En sectores populares del suburbio bonaerense, he encontrado expresiones similares en un estudio anterior como parte de las representaciones sociales de los padres acerca del aprendizaje de los hijos (Llosa, 1996b); ya sea si se percibe que los niños no tienen dificultades o si las tienen, priman las referencias a las características personales:

"No le quedan las cosas en la cabeza; él quiere... pero no le da."

"De eso mucho no le entró; no es que sea dura para aprender, es que no presta mucha atención."

"Y el otro repite por cabezudo."¹⁷

Estas representaciones sociales entran en juego en el proceso de construcción de demandas educativas. Señala Sirvent (1994): “El reconocimiento de necesidades educativas está asociado a nuestra forma de ver, de representarnos el hecho educativo, a nuestras imágenes e informaciones sobre la educación, sus problemas y sus causas. Una familia que atribuye el fracaso escolar de sus hijos o de enteras a que ‘... no les da la cabeza para el estudio’, mal puede demandar más y mejor educación. Si la víctima se autoinculpa, no puede comprender su fracaso, objetivarlo, identificar los diferentes factores en juego y actuar en consecuencia” (p. 95). En el caso de esta investigación no se trata de padres que hablan de sus hijos sino de una adulta, María, que ha internalizado esta imagen conformando parte de su identidad individual y social de tal manera que se torna inhibitoria de sus procesos de demandas por EDJA a lo largo de su vida.

- En este proceso de conformación de esta representación acerca de los espacios de EDJA no han sido ajenos los aspectos afectivos. La consideración de los aspectos emocionales, los sentimientos asociados a los distintos espacios de EDJA resultan fundamentales como parte de los significados que estas entrevistadas les asignan y permiten comprender aspectos de la trama que da cuenta de las decisiones referidas a la EDJA. Sostengo que la percepción de los espacios de EDJA como adecuados, gratificantes y merecidos o como inadecuados, frustrantes y vergonzantes, contiene aspectos afectivos como parte de la representación de estos espacios y expresa el procesamiento psicosocial del entorno. En el caso de María, su representación de los espacios de EDJA se entrama con sentimientos de vergüenza y de culpa, manifiestos además en relación con otras experiencias de su vida (en Cap. 4).

¹⁶ De entrevistas realizadas en San Pablo; traducido en Sirvent, 1994; p. 185.

¹⁷ De entrevistas realizadas en La Ribera de Quilmes (Llosa, 1996).

En este punto interesa sostener la relevancia del componente social de estos sentimientos superando, desde lo conceptual, su dimensión intra-psíquica. Varios trabajos han señalado el componente social de los sentimientos de vergüenza y de culpa. Entre ellos A. Heller (1980), quien considera a 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. La vergüenza 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 perspectiva¹⁸, V. De Gaulejac (2008) señala la articulación de determinantes intrapsíquicos con otros de origen familiar y social. En su estudio sobre historias de vida analiza la ligazón entre la vergüenza y las situaciones de violencia y humillación social vividas en condiciones concretas de existencia de pobreza que se internalizan y llegan a afectar profundamente la autoestima, a través de la descalificación, el abuso, la desvalorización y otras formas de violencia.

La identificación de la vergüenza como uno de los aspectos íntimamente involucrados en los procesos de demanda por EDJA en el caso de María, intenta trascender entonces su manifestación a nivel individual. El análisis muestra cómo se construye en escenarios de interacción social y cómo, ligada a la representación de sí, afecta a la representación de los espacios de EDJA y contribuye a la actitud de alejamiento que obstaculiza el proceso de efectivización de su demanda educativa en la escuela de adultos. De esta manera, las humillaciones sentidas, las descalificaciones, el no reconocimiento y la falta de protección sufrida en la escuela y en la EDJA, se internaliza como parte del objeto representado, en tanto aquello que potencialmente ciertos espacios de EDJA pueden provocarle si llegara a participar de ellos (en relación con su imagen devaluada de sí misma). Y resulta funcional a la no realización de sus necesidades, al mantenimiento en una situación educativa de riesgo. El análisis permite hipotetizar además acerca del interjuego entre los distintos componentes de la representación: los aspectos afectivos (la vergüenza) aparecen no sólo como parte de la justificación de las conductas (la no efectivización de la demanda) sino que parecen intervenir en la conformación del conocimiento sobre el objeto, quizá inhibiendo incluso la búsqueda de información:

M.: - *Y eso es lo que no quería yo: irme a la escuela. Así que... por eso.*

S.: - *Por qué no quería ir?*

M.: - *Y... porque... me daba vergüenza ((se ríe)). Sí.*

S.: - *sí, es muy frecuente...*

M.: - *Y bueno eso era... Empezar desde... no sé... tercer grado o segundo, vaya a saber qué me iban a decir: por ahí tenía que empezar desde primero y eso... eso pensé. Y dije: - "No, no voy. ((se ríe)) No voy, chau". De nuevo...*

El análisis realizado muestra la fuerza con que estos aspectos afectivos y significados personales invisten la representación de los espacios de EDJA; su interpretación psicosocial permite trascender entonces su dimensión intra-psíquica al hallar posibles relaciones con aspectos socialmente compartidos (tal como se presentó más arriba) que resultan inhibitorios de los procesos de construcción de demandas por EDJA.

En experiencias de docencia e investigación en el ámbito de la EDJA, hemos recogido frecuentes comentarios por parte de maestros de adultos, de alumnos adultos y aún en ámbitos universitarios acerca de que a los adultos les cuesta volver a la escuela porque tienen vergüenza; la carga condescendiente que muchas veces tiñe este tipo de

¹⁸ Me refiero a la perspectiva de la sociología clínica, descrita en el capítulo de antecedentes en cuanto a su utilización del método biográfico.

comentarios, se aleja de la reflexión acerca de las situaciones de desigualdad e injusticia que han dado origen a estas vergüenzas y que a su vez, parece uno de los aspectos (circulares) destinados a reproducir dichas situaciones... Ya sea en sus elementos positivos o en sus elementos negativos en términos de favorecer o inhibir los procesos de construcción de demanda por EDJA, estas representaciones de los espacios de EDJA en las que se entran aspectos simbólicos y afectivos ligados a visiones meritocráticas y culpabilizadoras parecen mostrar el ejercicio de poder en su faz más sutil: la denominada tercera dimensión (Lukes, 1985; Sirvent, 1998). Se trata de la dimensión de la conformación de un sentido común que tiende a la reproducción, a la construcción de una manera de ver la realidad de tal manera que se acepte el orden existente. Nos permite atisbar cómo las estructuras de poder y dominación “se hacen carne” en individuos concretos, en cuanto a las situaciones de exclusión social y educativa que tienden a reproducir; en este caso, al inhibir procesos de demandas por EDJA.

2.2. La búsqueda y encuentro del espacio de EDJA como satisfactor

En relación con las aspiraciones educativas reconocidas por las entrevistadas en el relato correspondiente a su adolescencia y adultez, he identificado expresiones referidas a cómo se ha efectuado la búsqueda y/o el encuentro de un satisfactor que permitiera su realización. La relación aspiración educativa / satisfactor, ha mostrado ser, sin embargo, compleja. Por un lado porque no hay una correspondencia unívoca entre cada necesidad y un determinado satisfactor (Barreiro, 1985; Max Neef y otros, 1986; Sirvent, 1992) y frente a cada necesidad educativa la diversidad así como la disponibilidad de los satisfactores existentes se encuentra cultural e históricamente determinada; en el ítem anterior (2.1.) de este capítulo se analizaron algunas evidencias de esta complejidad. Por otro lado, porque los relatos también han mostrado que la búsqueda y el encuentro de dichos satisfactores no es automática, en ocasiones es dificultosa y aparece influenciada por la trama vincular, los aprendizajes previos y las propias carencias educativas, que pueden obturar el encuentro.

En principio, se observa en los relatos que hay variaciones en la manera en que se realizan estas búsquedas; he analizado entonces esta subcategoría según la propiedad “**modos en que se buscan y/o encuentran los satisfactores en relación con la educación**”. Mientras en algunos casos las entrevistadas destacan algún modo de búsqueda del satisfactor (desde modalidades “más activas” a modalidades “más pasivas”), en otros casos lo que se destaca es el que el satisfactor “viene” al encuentro de los sujetos, permitiendo realizar aspiraciones educativas reconocidas previamente o incluso estimulando un reconocimiento de necesidades educativas a posteriori. Por último, también hay procesos de demanda por EDJA en los que no se registra ni la búsqueda ni el encuentro con el satisfactor.

a. Búsqueda de la EDJA como satisfactor. Se identifica: recurrir a diferentes alternativas hasta encontrar la adecuada; recurrir a otros para que orienten hacia un satisfactor; pensar; mirar; escuchar lo que otros proponen u ordenan; pedir a dios. Debe aclararse que hay ocasiones en que en un mismo proceso de demanda pueden identificarse varios modos de búsqueda (es decir, no son excluyentes).

- **modos de búsqueda más activas.** Incluye:

Recurrir a diferentes alternativas hasta encontrar la adecuada

Cuando yo estaba en Alberdi y Murguiondo, así a la vuelta por Murguiondo, había un lugar que daban cursos de Computación y yo había empezado... Pero... a mí en el club siempre me cambiaron los horarios. Y lo dejé. (...) Hay muchos cursos que son de tarde y yo no puedo; al venir acá, lo aproveché. (Ch.)

Recurrir a otros para que orienten hacia un satisfactor.

Después de la noche esa fatal ((en la que se queda sola)), al otro día, bueno, (...) le digo a mi hermano (...): - "Quedate tranquilo que yo voy a hablar con mi maestra y me llevo a O. ((HERMANO MENOR)) conmigo. Y yo le voy a contar a mi maestra qué pasó y después vemos que pasa" (...). Bue, fui a la Dirección y le expliqué. (...) (Ch.)

Y bueno, recuerdo que... sí, fue una inquietud mía ((ir a la escuela de adultos para terminar el primario)). Así que les propuse a esta gente donde yo estaba y bueno...

S.: - también a la señora con la que usted trabajaba, le propuso?

M.: - sí, claro. Yo creo que... ella me recomendó una persona (M.)

• Modos de búsqueda más pasivas. Incluye:

Pensar

S.: - Alguna otra vez intentó, después de esa vez...

M.: - No... no. Lo estuvimos pensando cuando ya estábamos con esto. Después que las chicas terminaron la secundaria. Ahí lo pensé. (M.)

Mirar

S.: - Ch., (...) ud. me dijo que hubo un momento que ud. quiso seguir el secundario de adultos (...). Se acuerdo eso en qué época fue? (Ch.)

Ch.: - Y... (...) supongamos que tenía 20, 21 años. Sí, más o menos. (...) Y siempre miraba

Que siempre miré las academias, miré todo eso y es el día de hoy que paso y miro el secundario está, el bachillerato para adultos, todo eso lo miro, todo eso lo veo. (Ch.) (Ch.)

Escuchar / obedecer lo que otro propone u ordena

Ch.: - (...) "Bueno si vos lo preparás y lo rendís, no tenés ningún problema".

S.: - ¿Quién le dijo?

Ch.: - Los dueños de la fábrica, si no, no podía quedar. (...) Entonces, yo dije que sí. (Ch.)

A mí la Directora ((del CENS)) me habló para que yo hiciera... empezara... para después empezar a dar unos exámenes, que ella me iba a evaluar. (...) Y ellos me hablaron a mí: la Directora y Miguel, el Secretario. Sí. (Ch.)

Después, cuando adolescente, fui a un curso de guitarra ((se ríe)) y eso. Cosas de adolescente, ya... (...) por José ((su pareja)) (...), entonces le interesó ir (...) Y bueno, cuando él fue, dijimos de anotarnos los dos... (M.)

Pedir / esperar de dios

Pero no me... disgustó la idea ((hacer secundario de adultos CENS))... No me dan los horarios. (...) Por eso el tema mío es irme. Ahora después qué hago, no sé pero Dios sabrá ((se ríe)). (...) Pienso que en la escuela uno se perfecciona mucho más. Yo digo igual: "queda en manos de Dios" qué me viene... qué puedo hacer... (Ch.)

- b. **El encuentro con un satisfactor que "viene" hacia el entrevistado.** Implica un "darse la oportunidad": distintas circunstancias de vida dan la oportunidad de un encuentro con la EDJA como satisfactor; es "algo que pasa", si bien, en los dos casos trabajados, ese satisfactor se aprecia como coincidente con una necesidad educativa

reconocida. En algunas situaciones de demanda el “encuentro” está precedido de búsquedas previas; pero en otras ocasiones, no se menciona una búsqueda previa. Las entrevistadas destacan que es el satisfactor el que “viene” a su encuentro, facilitando su participación en estos espacios de EDJA.

Fue así: la mejor oportunidad por mis horarios... (...); al venir ((curso de computación)) acá ((al horario y lugar de su trabajo)), lo aproveché.

Después fui entendiendo qué era eso, qué era, y bueno... Después empezaron a venir los compañeros ((militantes)) acá, acá a esta casa. (...) me venían a buscar, me invitaban (...) (M.)

Daban como cursos a la gente que lograban reunir (...). Es lo único que daban de... Bueno, porque venían acá al barrio y se hacía acá; yo no iba a otro lado. Así que... ese fue... por eso fue que logré aprender, porque venían un poco a mi casa, es decir. Estábamos ahí pegados y... Así que bueno, por eso. Si no, no... La verdad es que no... (M.)

- c. **No búsqueda ni encuentro con la EDJA como satisfactor.** Se trata de los casos en los que no se avanza en el proceso de construcción de demanda, más allá del reconocimiento de la necesidad o el interés; se observa el paso del tiempo en el que se mantienen las carencias de entendimiento y educación. En alguno de estos casos, se explicita una **búsqueda dificultosa por no saber / no tener decisión**: frente una necesidad educativa que podría resolverse accediendo a la EDJA como satisfactor, la búsqueda de alternativas aparece obstaculizada por las propias carencias.

Hasta esos momentos yo era una nula total de nada, no sabía nada, lo que era la relación sexual, no sabía porque jamás nadie me había dicho nada, nunca nadie... eh... No sé... creo que tuve mi primer hija y no sabía cómo ((se ríe y se tapa la cara)). Te juro que no sabía! (...) (...) Qué terrible!! Qué terrible!! Yo digo cómo no iba a saber esto! Pero claro, nadie, nadie me... Claro, yo no leía tampoco. No leía, no me instruí, entonces, no tenía idea. (...)

S.: - Con Y. ((segunda hija)) fue igual, fue distinto? Cómo fue eso?

CH.: - eh... no. Es decir, tampoco... no. No sabía bien. No sabía bien. Eh... porque... o no sabía bien... o no sé... no entiendo cómo es que me pasaba... (...)

S.: - me decía de cuando nació W. ((tercera hija)), entonces también, fue así...

CH.: - Claro, fue así. O sea, lamentablemente, ninguno de los embarazos fue buscado (M.)

Gri ((hija mayor)) se arregló solita, porque yo la verdad que no... Sí la acompañaba, qué se yo, me sentaba con ella a ver qué tarea tenía, en fin, pero yo no me daba cuenta cómo ayudarla. No podía ayudarla porque no me daba cuenta cómo; totalmente. No. (...) Porque a veces traía errores, (...) y bueno, yo miraba los errores pero no me daba cuenta qué era, qué pasaba. Entonces, ella seguía con el error. Y mañana venía con el mismo error. Y así. (...) Así que en realidad yo no... (...); pero los primeros años fueron difíciles para ella. Y eso. La verdad es que yo nunca la mandé a apoyo escolar porque... no sé por qué... no me daba cuenta... no sé. (...) nunca se me había ocurrido mandarla a apoyo escolar o ver de que alguien la ayude, no sé. (...) yo recuerdo que la ayudaba a picar. Todo lo que podía ayudarla en la tarea, el uno más uno, esas cositas, yo la ayudaba; pero obvio que después ya más adelante, no, no podía. (M.)

Por último, desde lo metodológico, es importante señalar que la generación de estas dimensiones se ha realizado teniendo en cuenta los “modos de búsqueda de satisfactores en el ejercicio de la autonomía” en relación con las diversas aspiraciones y problemáticas de las diferentes áreas de la vida cotidiana (salud, vivienda, trabajo, educación, etc.) (ver en Capítulo 6, ítem 3.2.4.1.a.). Su aplicación en relación con las necesidades educativas específicamente permite identificar por comparación con esas otras aspiraciones que, en los dos casos estudiados, priman los modos de búsqueda “más pasivos”¹⁹; esto puede

¹⁹ Con la intención de sostener con mayor claridad la elaboración de estas dimensiones, he recurrido a la recategorización de registros de otras entrevistas obtenidas en el estudio exploratorio previo realizado en La Ribera de Quilmes en el marco del Proyecto UBACYT (Llosa, 1999). Allí también encontré evidencias de modos de búsquedas “más activas”:

comprenderse al considerar también a la búsqueda de satisfactores en tanto proceso, con un devenir a lo largo de la vida, en el que se hayan implicados procesos de aprendizajes sociales que se entran con la construcción de una imagen de sí y la construcción de la autonomía (a desarrollar en el Capítulo 6).

He desarrollado hasta aquí los aspectos identificados en relación con el **proceso de orientación a la EDJA como satisfactor**, en el cual he incluido los modos **búsqueda y encuentro del satisfactor** y la **identificación del satisfactor**; este es uno de los tres procesos psicosociales que han emergido como componentes principales de los procesos de construcción de demanda por EDJA. Los dos procesos psicosociales analizados más arriba permiten dar cuenta comprensiva de este proceso de construcción de demandas, pero sólo en parte. En la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva se entran además otros aspectos, que expondré a continuación, relativos al proceso de la realización o no de las aspiraciones educativas.

3. La realización de las aspiraciones educativas:

Una vez reconocida una aspiración educativa y aún cuando se haya identificado concretamente algún espacio de EDJA, los relatos aportan otros aspectos que entran en juego para el logro de la realización de las necesidades e intereses. La elaboración de categorías y subcategorías lleva a proponer que la **realización de la aspiración educativa** implica como subprocesos:

- **la toma de decisiones sobre el acceso o no acceso al espacio de EDJA, en relación con la trama vincular con otros significativos**
- **la continuidad en el espacio de EDJA: aspectos facilitadores e inhibitorios**
- **la gratificación o la frustración de la aspiración educativa**

3.1. La toma de decisiones referidas a la EDJA

La trama teórico-empírica construida en esta investigación permite sostener que la dinámica necesidad / satisfacción involucrada en las demandas por EDJA tiene lugar en una trama vincular y social con otros que actúan de manera significativa y significante en relación con la realización de las aspiraciones educativas. En el Cap. 4 se observa cómo las entrevistadas presentan en sus relatos el ejercicio de su autonomía en cuanto a las decisiones que hacen dicha realización. Estos hitos decisionales resultan relevantes para comprender la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva, en cuanto refieren al acceso o no a los espacios de EDJA, afectando la efectivización de las demandas.

En sus relatos la toma de decisiones se presenta en un interjuego con las relaciones con otros y su influencia en dichas decisiones, en términos de la posibilidad del ejercicio de una mayor o menor autonomía. He señalado en el encuadre teórico que el sujeto desarrolla desde su nacimiento distintos recursos y esquemas de acción en busca de la fuente de

"vine a la Escuela 7 porque en la de cerca de casa no pude anotarme; así que cuando vi el cartel en la escuela de mi hijo fui a averiguar y empecé".

"Elegí esta escuela porque la maestra me dio confianza, me gustó cómo me explicó cómo era la escuela... porque primero vine para ver cómo era el ambiente".

gratificación que le permita realizar sus necesidades; desde una situación inicial asimétrica y de dependencia respecto de los adultos para la satisfacción de sus necesidades, logra un pasaje de la dependencia a la autonomía, a través de sus aprendizajes. En el caso de Chola y María, se evidencia que la construcción de su autonomía para la toma de decisiones para la realización de sus necesidades (entre otras, las educativas) no ha sido progresiva ni tampoco exenta de conflictos. A lo largo del análisis del devenir de sus procesos de demanda por EDJA a través de la sucesión de los distintos marcos vitales fui reparando en que la autonomía para la toma de decisiones en relación a lo educativo también requería ser entendida como parte de un proceso de construcción más amplio, en relación con la diversidad de otras necesidades y problemas que afectaron su cotidianidad a lo largo de la vida (desde sus primeros momentos de inflexión) y en interacción con la trama vincular de otros significativos que incidieron en sus vidas y en la toma de decisiones.

He presentado rasgos del devenir de este proceso en el Capítulo 4, anticipando que, de manera general (es decir, en relación con las distintas problemáticas relativas a las diversas trayectorias de vida), la toma de decisiones por parte de las entrevistadas podía diferenciarse en: **decisiones “obligadas”** (frente a márgenes de libertad de elección que se perciben como mínimos o nulos); **decisiones guiadas por otros** (otro propone el satisfactor – solución y la entrevistada decide aceptar); **decisiones autónomas** (opción autogenerada); **decisiones opuestas a otros** (en las que se enfatiza el sostén de la decisión pese a la oposición de otros). También de manera general (es decir, nuevamente en relación a las diversas trayectorias) presenté la influencia de la trama vincular de los otros significativos, diferenciando: **otros que deciden, otros que mandan, otros que orientan ordenando, y otros que orientan conversando**. En el Capítulo 6 presentaré en detalle el sostén teórico empírico de la construcción categorial de estas dimensiones. En este Capítulo 5, a continuación haré foco en qué tipo de decisiones se han tomado específicamente en los procesos de construcción de demanda por EDJA y su relación con la influencia que han ejercido los otros de su entorno vincular.

3.1.1 Las decisiones relativas al no acceso a los espacios de EDJA

La comparación entre los dos casos analizados permite identificar algunos aspectos comunes. Se encuentran situaciones en las que las entrevistadas han expresado ciertas aspiraciones educativas, frente a las cuales han identificado a algún espacio de EDJA como satisfactor, pero sin embargo se han percibido tomando decisiones obligadas de no acceder a dicho satisfactor y/o se perciben inhibiendo la toma de decisión de acceder. Estas dos posibilidades no son excluyentes sino que en varias oportunidades tienden a combinarse en la justificación dada a por qué no se han efectivizado las demandas.

- a. **las decisiones obligadas en relación con el no acceso a la EDJA como satisfactor de las necesidades educativas:** refiere a situaciones en las que las entrevistadas se sintieron obligadas a decidirse a no acceder a un espacio educativo, con márgenes mínimos o nulos para el ejercicio de su autonomía. En primer lugar, debido a la influencia de los deseos u órdenes de otros que deciden y que mandan:

S.: - Ud. quiso volver a estudiar alguna vez...?

Ch.: - Sí, yo te digo, quería hacer el secundario, viste esos institutos que hacés el secundario en dos años?(...) para Adultos, y ahí mi marido tampoco me dejó. No me dejó.

S.: - Por qué?

Ch.: - Porque era de noche. No me dejó.. (...)

Lo quería hacer porque podía, pero él decía que no, que era mucha calle. Cosas de antes...

Ch.: - (...) lo que yo me iba a enganchar era en hacer el curso de enfermería para poder seguir... como es?... algo más... Pero también lo dejé por mi hija... (...).

Pero, mi hija, siguió los pasos de mi marido, de cortarme. Son personas muy obsesivas ((poseivas?)). Cuando una persona está... la persona obsesiva es la que quiere todo... ((se agarra el pecho con los puños cerrados))... te va... como te puedo decir... que no deja que el otro... (Ch.)

S.: - O sea que primero vino él ((hermano)) y se instaló acá y después la fue a buscar...

M.: - Sí. A los quince ya, más o menos. Y a partir de ahí, estoy acá. De esa manera fue que vine acá. O sea, no tuve otra opción tampoco. Porque ya cuando llegué acá, él mismo me puso a trabajar en otra casa ((se ríe)). Me llevó a trabajar cama adentro otra vez. (...)

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 no... nunca dependí de... 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 segundo lugar, tal como también se aprecia en esta última cita, en relación con las “vivencias de encierro” de María. Esto aparece también en Chola, cuando sus horarios (determinados por esos otros deciden o mandan) y un contexto sociohistórico desfavorecedor (post-crisis 2001; ver ítem 2.7.c. Cap. 4) parecen restringir los márgenes para la libertad de acción y decisión en relación con lo educativo (y con otros aspectos de su vida):

(...) Del ((CENS)) que está arriba. Sí me hablaron, ella y Miguel, los conocés? Pero no me da! No me da el horario a mí. (...) No me dan los horarios. A mí no me dan los horarios. Por eso el tema mío es irme ((del club)). (...) a mí me cambia la vida. Me cambiaría... en muchos aspectos... Porque yo estoy muy encerrada acá; todas las horas de mi vida, acá adentro... Si yo tengo que salir o algo, es de noche; no puedo... y qué voy: a alguna cena, porque me invitan; no es que puedo disfrutar de otras cosas...

El procesamiento del entorno familiar y sociohistórico, así como los aprendizajes sociales y la imagen de sí se encuentran también entramados en el segundo aspecto que las entrevistadas presentan como justificación de su no efectivización de demandas por EDJA:

- b. La inhibición de las decisiones en relación con el acceso a la EDJA como satisfactor de las necesidades educativas.** En las narraciones correspondiente a las situaciones de demanda educativa en las que no se llega a realizar la necesidad educativa las entrevistadas han presentado otro aspecto (frecuentemente entramado con el anterior) que inhibe la decisión de acceder a un espacio de EDJA identificado como posible satisfactor. Las entrevistadas han puesto como criterio para la decisión la consideración de las necesidades colectivas familiares de subsistencia, de protección y de educación. Si bien no se manifiesta en los relatos como momentos de toma de decisiones obligadas se evidencia que se asume la responsabilidad de la realización de las necesidades colectivas familiares con cierto grado de obligatoriedad en relación con su lugar “a cargo” en los modos familiares de resolución de las necesidades de subsistencia y de educación, en contextos familiares (y en ocasiones sociales) de pobreza. La intención de acceder a los espacios de EDJA no se sostiene con la “firmeza” o “fortaleza” como para hacerla efectiva.

porque era de noche ((el secundario de adultos)), no podía ir de día, así que... tuve que aguantármela. Después, claro, también sabés qué pasa que yo trabajaba con él ((marido)) en el negocio, estábamos juntos y trabajábamos juntos o sea cuando ya tuvimos los negocios, no... No porque también cuando a mí me vinieron a buscar para poner una fábrica de calzados, compañeros de trabajo, tampoco me dejó. (...) En el estudio, quizá yo tendría que haber sido más fuerte y haberlo hecho.

(...) Claro, en ese momento, tenía a Dani... uno... dedicada a la casa, tenía mis hermanos y todo, pero era todo ahí con él, todas las cosas con él y los chicos. (Ch.).

No, después no ((el secundario de adultos)) porque fuimos trabajando más intensamente y bueno, al saber que él no tenía mucha vida por ese tema del virus, yo vivía para poder hacer una base para mis hijos. Quizá si hubiese quedado mejor, hubiese podido hacerlo. Después ya me tuve que, al venir acá, me tuve que dedicar a trabajar, trabajar, trabajar, trabajar! (Ch.)

M.: - Y bueno, mi otro nieto también que mi hija va a la Facultad y los días que ella va a la Facultad, cuido a los dos. Así que bueno. Un poco, eso se revirtió... o sea se fue del otro lado la idea esa ((de terminar la escuela primaria en EDJA)).

S.: - claro

M.: - ahora ya me veo así como imposibilitada por esa cuestión. (M.)

He presentado en este ítem 3.1.1. los procesos de construcción de demandas por EDJA en los cuales, si bien en los relatos se presentan necesidades educativas y se señala la identificación de algún espacio de EDJA como posible satisfactor, ya sea por decisiones obligadas o por la inhibición de las decisiones, se afecta el acceso a la EDJA, con lo cual, no se concreta la efectivización de la demanda. Los he denominado **PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE DEMANDA POTENCIAL CON ORIENTACIÓN AL SATISFACTOR**. En estas situaciones se observa que la no realización de las necesidades educativas de las entrevistadas implica **necesidades educativas relegadas** frente a los deseos y órdenes de los otros significativos de la trama vincular así como frente a las necesidades colectivas.

3.1.2 Las decisiones relativas al acceso a los espacios de EDJA

Desde el encuadre conceptual adoptado, se trata de las decisiones que conllevan a la efectivización de la demanda, en dirección a la realización de las necesidades educativas. El análisis comparativo muestra que el acceso a los espacios de EDJA implica diferentes tipos de decisiones²⁰:

- a. decisiones obligadas de acceso a los espacios de EDJA:** en los relatos relativos a ciertos procesos de construcción de demanda por EDJA en las que se avanza en la efectivización se reencuentra la narración de momentos en los que se marca la obligatoriedad frente a la intervención de los otros significativos de la trama vincular: son otros que mandan y otros que orientan ordenando, pero esta vez, impulsando el acceso a la EDJA.

En el caso de Chola, presenta la imagen de **otros que orientan ordenando**, de manera condicional: la aprobación de su nivel primario es una condición que otros (sus empleadores) le imponían en su rol de trabajadora. En este interjuego de decisiones, aceptar el rendir libre la primaria aparece como **decisión obligada**:

Yo trabajaba en la costura, pero vos mirá cómo a mí me pasan las cosas. Yo te voy a decir cómo rendí sexto...: Yo para entrar en la fábrica de calzado... (...) yo tenía que tener el primario aprobado. - "Bueno si vos lo preparás y lo rendís, no tenés ningún problema".

S.: - ¿Quién le dijo?

Ch.: - Los dueños de la fábrica, si no, no podía quedar. Bueno, ese fue mi tema. Entonces, yo dije que sí. (...) Porque yo tuve que ir a rendir eso. (...) tuve que hacerlo para poder yo entrar en la fábrica. (...) porque era por el trabajo más que nada que yo lo tenía que dar sí o sí.

Hay otra situación ligada a la formación necesaria para el trabajo, en la cual se puede hipotetizar que la condición laboral (que Chola marca como decidida por otros), puede haber actuado como condicionante para la efectivización de la demanda por EDJA:

²⁰ Se analizan los procesos de construcción de demandas por EDJA en las que las entrevistadas manifiestan haber tomado decisiones; hay situaciones en las que el proceso de toma de decisiones no se explicita.

Y después cuando abrieron los muchachos de Cultura, la biblioteca, decidieron que yo tenía que estar acá. (...) Y esta gente como estaba preparando la biblioteca, se ve que ya habían hablado que me ponían a mí. Y yo no sabía. (...) Me hablaron, este señor D., que él era Presidente de acá de la Subcomisión de Polideportivo (...) y me habla para que... yo iba a pasar acá. “Bueno” – le dije – “no hay problema”. Fue ahí que empecé a trabajar con F., el bibliotecario, para aprender lo de los libros. Y (...) yo le tomé enseguida la mano para hacer el trabajo. Y quedé acá.

En el caso de María, de manera similar a los procesos de construcción de demanda por EDJA incluidas en el ítem anterior, la **decisión obligada** se ve justificada por su incapacidad para las decisiones, que se integra como parte de su imagen de sí misma, tal como he anticipado en el Capítulo 4.

S.: - *Y lo de Corte y Confección, también fue en Catamarca o ya acá en Buenos Aires?*

M.: - *Sí, en Catamarca. En Catamarca, cuando estaba ahí con esta gente.*

S.: - *Con la misma gente...?*

M.: - *Sí, con la misma señora.*

S.: - *La señora también la había mandado o fue usted...*

CH.: - *sí, sí, yo creo que ellos me habían mandado. Porque si no yo no tenía capacidad ni decisión de nada, así que no... creo que no era capaz de decirle que me manden o de plantearme una situación de que “me gusta, en fin, algo”. (M.)*

- b. Decisiones guiadas por otros para el acceso a espacios de EDJA:** se trata también de situaciones en las que otros incentivan fuertemente la concurrencia a algún espacio de EDJA; se registra en el discurso cierta obligación, pero menor que en las situaciones anteriores (se trata sólo de una diferencia de grados). Los interlocutores presentados en el relato, aparecen “animando”, “invitando”, “diciendo” y “pensando” con la narradora. Son “otros que orientan ordenando” y “otros que orientan conversando”.

Daban como cursos a la gente que lograban reunir. (...) No iba siempre. Pero a algunas, porque me venían a buscar, me invitaban y bueno, (...) me venían a llevar. Así que yo iba. Tenía que ir ((se ríe)), a escuchar. (...) (M.)

S.: - *Alguna otra vez intentó, después de esa vez...*

M.: - *No... no. Lo estuvimos pensando cuando ya estábamos con esto. Después que las chicas terminaron la secundaria. Ahí lo pensé.*

S.: - *Ah! Y con quién dice que “estuvimos pensando”...?*

M.: - *Y con las chicas ((se ríe)), con mis hijas; sí. Ellas me decían: - “Andá, andá. Andá a estudiar. Andá, inscribite en un colegio...”. Es más, un día me hicieron que vaya, acá cerca, a inscribirme en un colegio nocturno. . “Andá, pedí el programa y nosotras te preparamos” – me decían ellas – “Te preparamos y rendís libre”. Y me había enganchado, lo iba a hacer. (...) Y entonces me dijo: - “Por qué no vas a estudiar? Si ya aprendiste un montón de cosas” – me dicen ellas, no?. (...) Ellas me dicen: - “Vos decís que no sabés nada” – me dicen – “pero sí que sabés” – me dicen ellas y me animan! ((se ríe)). (M.)*

- c. decisiones autónomas para el acceso a espacios de EDJA:** en estas procesos de construcción de demanda por EDJA se presenta un mayor grado de autonomía en la toma de decisiones referidas al acceso. No se marca en el discurso la intervención de otras personas de su trama vincular.

En el caso de Chola estos procesos de construcción de demanda por EDJA tienen lugar en el marco vital en el cual ya no está “a cargo” de la realización de las necesidades colectivas y no se menciona a nadie que se oponga a sus decisiones (a diferencia de sus marcos vitales anteriores).

Cuando yo estaba en Alberdi y Murguiondo, así a la vuelta por Murguiondo, había un lugar que daban cursos de Computación y yo había empezado... (...) Siempre me gustó. Y cuando vino acá, lo aproveché (Ch.)

En el caso de María este proceso de construcción de demanda por EDJA se inscribe en un marco vital en el cual la entrevistada busca por distintos medios lograr a su vez una mayor autonomía en su vida (ver ítem 2.4.c. en Cap. 4). Debido que en ese momento María trabajaba como empleada doméstica bajo el régimen de “cama adentro”, debe consultar con su empleadora; en el relato se marca que ésta interviene como “otro que orienta ordenando”. El análisis indica que la decisión del acceso fue autónoma, no así la decisión referida en cuanto al tipo de satisfactor al que accede.

S.: - *Y eso, cómo fue la idea de volver a intentar ((ir a la escuela para terminar primaria))?*

M.: - *Bueno, eso sí creo que nació de mí; eso sí ya nació de mí que quería... quería ir a la escuela. (...) Y bueno, recuerdo que... sí, fue una inquietud mía. Así que les propuse a esta gente donde yo estaba y bueno...*

S.: - *también a la señora con la que usted trabaja, le propuso?*

M.: - *sí, claro. Yo creo que... ella me recomendó una persona, una señora grande, para que lo haga particular y entonces fui a verla. Y sí, de hecho ella me preparaba... así que... pero bueno... No era lo que yo quería. No era lo que yo quería ir así particular a la escuela. Yo quería ir de guardapolvo y con todos los chicos ((se ríe y se toca el cuello)). (...) Los veía así... tan sueltos... tan qué se yo... libres. Así, parecían libres, no? ((se ríe)) parecían libres. (M.)*

Las decisiones referidas tanto al acceso como al no acceso a la EDJA, presentadas en los relatos en relación con los rasgos de la propia vida, de la propia persona (imagen de sí) y con sus acontecimientos biográficos particulares, develan sin embargo el procesamiento del orden sociohistórico a nivel psicosocial. Por un lado, en tanto en las decisiones de cada proceso de demanda por EDJA se hallan involucradas consideraciones relativas a las condiciones concretas de existencia que configuran las posibilidades de reconocimiento y realización de necesidades en el marco vital correspondiente, en relación con un entorno familiar y social. Por otro lado, en tanto estas decisiones tienen lugar en la interacción con otros; en ellas se hallan involucradas las tramas vinculares con otros significativos que también se gestan en determinados contextos históricos y geográficos.

En este sentido, es significativo observar que, tanto en las decisiones de acceder como en las de no acceder a un espacio de EDJA como satisfactor, se manifiestan de manera recurrente las “decisiones obligadas”. Esto puede comprenderse con mayor profundidad a la luz de las historias de vida de María y de Chola en las cuales se observan relaciones familiares con rasgos autoritarios y diversas relaciones de poder y dominación (padres – hija, hermano mayor – hermana menor, esposo – esposa, patrón – empleada), propios de cada época y aceptados como aquello que “no puede ser de otra manera”. Estos vínculos y modelos de relación se han interiorizado en cada caso, sea a través de los aprendizajes sociales de las normas y mandatos sociales, sea a través de la configuración de una imagen de sí mismas, dando lugar a la construcción de una autonomía “limitada” o “cuestionada”, tal como he anticipado y como profundizaré en el próximo Capítulo 6.

3.2. La continuidad en el espacio de EDJA: los aspectos facilitadores e inhibitorios

Una vez decidido el acceso a un espacio de EDJA como satisfactor de una necesidad educativa, el logro de la realización o satisfacción de dicha necesidad requiere el acceso efectivo y la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje cuando el espacio de EDJA se desarrolla en cierta extensión de tiempo (tal como un curso o escuela de adulto). Las entrevistadas han manifestado en sus relatos algunos aspectos que, desde su perspectiva, han facilitado la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje y con

ello, la realización de las necesidades educativas, mientras que otros aspectos la han inhibido u obstaculizado, provocando la interrupción de la realización de la necesidad.

3.2.1. Aspectos inhibitorios de la continuidad

a. Aspectos referidos al entorno vincular inmediato

Desde la perspectiva de las entrevistadas, en la posibilidad de continuar con sus trayectos educativos en la EDJA han intervenido ciertos aspectos de la trama vincular de su cotidianidad (relaciones con los empleadores, con la familia) que han obstaculizado mantenerse en los espacios de enseñanza y aprendizaje:

En el caso de Chola, se trata de un proceso de construcción de demanda por EDJA en el cual intervienen **otros que deciden**: sus empleadores, que deciden de manera general sobre su situación laboral (y de vivienda) en el club, y en particular, sobre sus horarios, que dificultan su continuidad:

daban cursos de Computación y yo había empezado... Pero... a mí en el club siempre me cambiaron los horarios. Y lo dejé. (Ch.)

En el caso de María, se menciona de manera general **la falta de apoyo** para continuar estudiando cuando era adolescente. En el relato las responsabilidades personales de los adultos (y seguramente sus decisiones y no decisiones) se diluyen en tanto no son presentadas con claridad sino que sólo pueden inferirse. Por ejemplo, las responsabilidades del hermano mayor con quien vivía y de la empleadora con quien trabajaba “cama adentro” frente al no completamiento de su escolaridad primaria obligatoria siendo apenas una adolescente.

Y bueno, más allá de eso ((estudiar “particular” para rendir libre el nivel primario)), sí soñaba estar eh... llegar a la secundaria (...). No, ni me aproximaba. Porque cabeza dura, o... o... no sé, no tenía el apoyo, no tenía el hogar (...) (M.)

En ambos casos, se trata de procesos de construcción de demandas por EDJA acontecidos en marcos vitales en los cuales estos aspectos se relacionan con el lugar de “proveedor a cargo” que las entrevistadas desempeñaban en los modos familiares de resolución de las necesidades de sobrevivencia; estos aspectos dan cuenta entonces del impacto de las condiciones de existencia sobre las trayectorias educativas.

b. Las características personales negativas y los aprendizajes previos no logrados:

En el caso de María, en todos los procesos de construcción de demanda por EDJA en los cuales la realización de la necesidad se interrumpió, desde su perspectiva intervinieron características negativas de su propia persona; he identificado estas características como parte de su imagen de sí: sus **no saberes** (que son reconocidos como causa de sus errores y como obstáculos para poder hacer) y su **incapacidad para las decisiones** (tal como se ha anticipado en Capítulo 4).

Entonces empecé a ir a una escuela de Corte y Confección. Iba. Una escuela de monja, era. Pero... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba, no me arreglaba. Así que bueno... y así fue... frustrado. (M.)

S.: - Y por qué piensa que terminó, que no fue más, que no siguió? ((preparándose con maestra particular para rendir libre primaria)) (...)

M.: - Creo que... ¿por qué era?... Porque tenía que buscar un lugar donde rendir... y yo no conocía, no sabía. (...) yo recuerdo que estaba media como perdida; no sabía adónde ir, cómo hacer, adónde tenía que recurrir para anotarme así como para rendir, en fin: No sabía nada.

S.: - claro, sí, es un mundo desconocido...

M.: - Sí, sí. No sabía nada. Así que bueno, y como todo había que preguntar a otra persona, a esta gente que yo no conocía, que eran mis patrones...

S.: - claro...

M.: - Dije: "chau, no"... Y como yo no tenía deci..., como digo, no? todos somos así, mis hermanos y... y menos de chicos... Cuando uno es joven, más tímido era. Y bueno, ya venimos de ser así. (M.)

Es más, un día me hicieron que vaya, acá cerca, a inscribirme en un colegio nocturno. (...) Y después, pasó el entusiasmo.

S.: - qué pasó?

M.: - No. No sé qué pasó... No... (...) Ah!! No... porque creo que tenías que ir a la escuela ahí.

S.: - ah!

M.: - Y eso es lo que no quería yo: irme a la escuela. Así que... por eso.

S.: - Por qué no quería ir?

M.: - Y... porque... me daba vergüenza ((se ríe)). Sí. (...) Y dije: - "No, no voy. ((se ríe)) No voy, chau". De nuevo... (...) (M.)

Estas experiencias dejan a su vez su huella en una autoestima ya devaluada y van conformando una imagen de ciertos espacios de EDJA como "no adecuados y vergonzantes", tal como he señalado en el ítem 2.1.3.b. de este capítulo.

En síntesis, en ambas entrevistadas en estas situaciones en las cuales aparecen aspectos inhibitorios de la continuidad, la realización de la necesidad queda interrumpida. Se trata de **PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE DEMANDA POR EDJA EN LAS CUALES LA DEMANDA SE HACE EFECTIVA PERO QUEDA TRUNCA**, en tanto no se culmina o completa este trayecto por la EDJA.

3.2.2. Aspectos facilitadores de la continuidad

a. Las características del espacio de EDJA:

Las entrevistadas mencionan cuestiones referidas a **tiempos y lugares** en los que se desarrolla el espacio de EDJA:

porque estando acá ((Curso Computación en horario y lugar de trabajo)), lo pude hacer. (Ch.)

Daban como cursos a la gente que lograban reunir. (...) Y bueno, entonces como yo estaba acá cerca, iba, a algunas. No iba siempre. Pero a algunas, porque me venían a buscar, me invitaban y bueno, yo como estoy acá cerca y ellos estaban acá en el local me venían a llevar. (...) S.: - Y en esa época usted recuerda de haber hecho otros cursos (...)?

M.: - La verdad es que no, no. Es lo único que daban de... Bueno, porque venían acá al barrio y se hacía acá; yo no iba a otro lado. Así que... ese fue... por eso fue que logré aprender, porque venían un poco a mi casa, es decir. Estábamos ahí pegados y... Así que bueno, por eso. Si no, no... La verdad es que no... (M.)

Ya presenté como parte del proceso de "orientación hacia la EDJA como satisfactor" que, en varias ocasiones, se produce el "encuentro" con el satisfactor, aunque no se haya producido una "búsqueda" previa (ver ítem 2.2. de este capítulo). Es el espacio de EDJA el que parece "venir" hacia las entrevistadas y esto es destacado como un aspecto facilitador de la efectivización de la demanda y de la realización de las necesidades educativas. Este aspecto es común para ambas entrevistadas; los próximos (la relación positiva con los docentes y las características personales) sólo se observan en el caso de Chola.

b. La relación positiva con los docentes

Ch.: - (...) la que me quedó grabada es la maestra de tercer grado para cuarto. La señora A.G., de ella me quedó... ella me quedó grabada...

S.: - por qué? Cómo era ella?

Ch.: - Porque era muy buena de por sí con todos, no conmigo especialmente, o sea era muy buena maestra, muy buen ser humano y cuando a mí me pasó todo lo que me pasó ella fue la primera que me ayudó... fue la primera... (...) Después me hizo dar, bueno: a los tirones, como sea, como pude, di cuarto. Porque la maestra... la verdad que esa maestra fue algo bárbaro... bárbaro, en mi vida... Yo trabajaba en la costura, pero vos mirá cómo a mí me pasan las cosas. Yo te voy a decir cómo rendí sexto...: Yo para entrar en la fábrica de calzado (...) me hicieron rendir dos años juntos!!

S.: - ¿Y cómo hizo, se preparó sola, la maestra...?

Ch.: - No, la maestra y una viejita que vivía por acá, una maestra viejita, de esas antiguas pero divina! Mary, la abuela, que era una abuelita, para mí era una abuelita. Qué bárbara! Entre los dos, me empezaron, iba como particular, pero no pagaba.

él es bibliotecario en la Bolsa de Cereales; sí, él tiene su título, todo. Es el que me enseña todo a mí. (...) De los libros... y de cómo se topografían, cómo se van... el orden que lleven... me entendés? Todas esas cosas. (...) Pero me dijo que aprendí bien muchas cosas... (...) Y dice él (...) que fue más fácil para mí, el tema de los libros.

S.: - Y cómo se sintió (...) en un grupo con compañeros, con profesor...?

Ch.: - Ah! rebien... Te digo más, el profesor de Word, él a veces ha tenido reuniones (porque va mucho al Ministerio de Trabajo, al Ministerio de Educación, por los planes)... ((se ríe)) me ha dejado a mí encargada (...) Y sí, el otro día me decían "la profesora" ((se ríe)).

Estos procesos de demanda por EDJA refieren a docentes que no sólo enseñan, sino que ayudan, impulsan, otorgan reconocimiento. La relevancia de una relación positiva con el docente ya había sido identificada en nuestros trabajos anteriores en el marco del proyecto UBACYT. Allí señalábamos que la relación que los jóvenes y adultos establecen con sus docentes frecuentemente sobrepasa el vínculo de enseñanza y aprendizaje de determinados contenidos, destacándose un docente "escucha", "consejero", "continente" (Sirvent y Llosa, 1998). A partir del análisis de las biografías educativas en La Ribera de Quilmes también señalé entre las conclusiones que "aparece el rol del docente respecto de la demanda, como facilitador del ingreso y estimulador de la continuidad de los adultos en las instancias educativas" (Llosa, 1999; p. 227).

c. Las características personales positivas y los aprendizajes previos logrados: Se observan en el caso de Chola, ciertos rasgos de una imagen de sí misma positiva en relación al aprendizaje que parecen haberse configurado y reafirmado a lo largo de las experiencias de aprendizaje vividas, contribuyendo a la continuidad en los distintos espacios de EDJA.

(...) pero lo rendí ((nivel primario libre)), lo rendí bien, lo saqué barato. O será que vieron el esfuerzo de uno. (...) Me hicieron rendir, es como que me dieron un empujón y yo me esmeré porque lo necesitaba el trabajo. (Ch.)

Fue ahí que empecé a trabajar con F., el bibliotecario, para aprender lo de los libros. Y como a mí me gustaban siempre los libros y las cosas, yo le tomé enseguida la mano para hacer el trabajo. (...) O sea que memoria tengo, también; la memoria, no me falla. Y dice él (...) que yo quiero a los libros y por eso, aprendí el trabajo. (Ch.)

porque yo por ejemplo... cómo pude... por ejemplo, yo me anoté en cursos... de Computación... el primer día, sí, no sabía lo que era... y después lo aprendí. Entonces, si uno lo aprende es porque uno realmente pone empeño y le gusta, si no, no lo aprendés, no te da. (Ch.)

Los aspectos facilitadores mencionados en estos procesos de construcción de demanda han favorecido la continuidad en el espacio de EDJA y con ello permitieron **la realización de la necesidad educativa**; se trata de **PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE DEMANDA POR EDJA EN LAS CUALES LA DEMANDA EFECTIVA LLEGA A SU CULMINACIÓN** en cuanto al logro de la aspiración educativa.

Para finalizar la presentación del análisis del **proceso de realización de las aspiraciones educativas** en cuanto a las categorías elaboradas señalaré que, a partir de los elementos arriba expuestos, se diferencian tres tipos de situaciones:

- **la no realización de las aspiraciones educativas**
- **la realización de las aspiraciones educativas interrumpida**
- **la realización de las aspiraciones educativas**

La dinámica de las necesidades que sustenta y es la base de los procesos de construcción de demandas por EDJA, como ya he expuesto, impulsa hacia la realización, hacia la satisfacción de dichas necesidades. Las experiencias concretas de los sujetos con los objetos satisfactores en la trama vincular inserta en determinado orden sociohistórico, tal como muestran las entrevistadas en sus relatos, en ocasiones facilitan la realización de las necesidades, mientras en otras, esto no sucede. La comparación de los procesos de realización de las aspiraciones educativas permite discriminar como dimensiones la gratificación o la frustración de dichas aspiraciones.

- **La frustración de las aspiraciones educativas:** La expresión de la frustración acompaña tanto **la no realización de la aspiración educativa** como **la realización interrumpida**. Es decir, se manifiesta tanto en los procesos de construcción de demanda por EDJA en las que se expresó una aspiración educativa y se identificó un satisfactor pero no se llegó a efectivizar la demanda, como en aquellas en las que la demanda efectiva quedó trunca.

cuando vos no podés tener una meta para un estudio... a mí lo que me gustaba era abogada... llegar a abogada... Después como no podés, no seguís eso...(...) Porque como no se llega a esa meta, a uno le queda en el camino que te hubieran gustado muchas cosas... Y de pronto no pudiste, ni una, ni otra. (Ch.)

lo podía hacer ((secundario de adultos para seguir abogacía)), pero él decía que no (...) Y ahí como que me cortaron. (...) Después fue una de las cosas que ya después me fui quedando, me fui quedando, de no poder seguir. (...) Pero bueno, quedó también trunco. (...) Y quedé... (...) no fui a estudiar. Y siempre miraba (...) (Ch.)

M.: - Y después, pasó el entusiasmo ((de cursar en escuela primaria de adultos)).

S.: - qué pasó?

M.: - No. No sé qué pasó... No seguimos... así que... No, no... No, un pinchazo debe haber sido, no. Calmos otra vez (ríe). Así que... no. No fui. (...)

Ahora ya está como debilitado porque bueno, (...) Ahora ya me veo así como imposibilitada por esa cuestión. Y bueno, sí, en un montón de cosas más; no es sólo en ese aspecto de ir a terminar. Hay muchas cosas que quedaron ahí en el camino; así que bueno, esas son las cosas que ya me trabaron...

La frustración tiñe afectivamente estas experiencias. Las frases sirven para ilustrar cómo es sentida la frustración en relación con la propia trayectoria educativa, en tanto algo **trunco**, cortado, incompleto. Y desde allí se instala también como parte de la imagen de sí en relación con lo educativo.

- **La gratificación de las aspiraciones educativas:** en algunos de los procesos de construcción de demanda por EDJA, en función del acceso a ciertos espacios de EDJA como satisfactores, las entrevistadas manifiestan su satisfacción y alegría por haber obtenido aquello buscado, en términos de “logros” (ya sea de aprendizajes, certificación, etc.) en un interjuego entre el reconocimiento propio y el reconocimiento que otorgan otras personas interactuantes en ese espacio. La gratificación o satisfacción de la necesidad tiene su expresión plena cuando se logra **la realización de la necesidad**, en los procesos de construcción de demanda por EDJA en que la demanda efectiva llega a su culminación.

Yo para entrar en la fábrica de calzado... me hicieron toda una serie... (...) pero lo rendí, lo rendí bien, lo saqué barato. (...) Y lo rendí! (...) Me acuerdo ((dar exámenes libre)) que fue... debe haber sido el Ministerio de Educación. No me acuerdo porque ya de los nervios que tenía... Pero lo di!

(...) Pero estoy contenta porque por lo menos no quedé en analfabeta, ni yo ni mis hermanos, porque todos, hasta mis hermanastros hicieron la primaria. (Ch.)

El reconocimiento de la gratificación en la realización de las aspiraciones se liga con la construcción de la identidad, al iniciar o reafirmar una imagen positiva de sí en relación al aprendizaje. Esto lleva nuevamente a pensar en la EDJA como **satisfactor sinérgico**: en las experiencias educativas que resultan gratificantes para las adultas entrevistadas, no sólo se satisfacen las necesidades e intereses inicialmente identificados en relación con la educación y en ocasiones, con el trabajo, la participación, la expresión, sino también en relación con la identidad y la autovaloración de sí mismas (Llosa, 1999), como necesidades “no tan obvias” pero no por ello menos fundamentales para la realización plena como seres humanos.

En esta investigación se evidencia cómo estos sentimientos de **gratificación o frustración** en relación a la realización de sus aspiraciones referidas a la EDJA afectan dialécticamente los **procesos de construcción de demandas sucesivos**, en tanto, en la interacción con otros y con la propia imagen de sí, tiñen de significado a los espacios de EDJA, como parte del proceso de identificación de los espacios de EDJA (en ítem 2.1. de este capítulo).

4. Diferentes procesos de construcción de demandas por EDJA: propuesta de “tipos”

En este capítulo he presentado los procesos psicosociales identificados como componentes de las situaciones de demandas por EDJA, a partir del análisis de los relatos de historia de vida: el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia la EDJA como satisfactor y la realización de dichas aspiraciones educativas. Para ello, he expuesto las principales categorías, subcategorías, propiedades y dimensiones elaboradas, según su diferente manifestación en las distintas situaciones de demandas por EDJA identificadas en los relatos. Esta elaboración implicó un nivel mayor de abstracción e integración de las dimensiones y propiedades de las categorías iniciales a fin de identificar los aspectos comunes y diferentes a los dos casos analizados, más allá de su devenir cronológico y específico de cada caso.

Estos tres procesos psicosociales resultan centrales para dar cuenta de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva. La comparación de las situaciones de demandas por EDJA que he identificado en los relatos de historia de vida, en cuanto a la diferente manifestación de los procesos psicosociales en cada una de ellas permite además

agruparlas según el avance en el devenir del proceso de construcción de las demandas. Sobre esta base y teniendo en cuenta los conceptos centrales de demanda potencial y efectiva (tal como han sido definidos por Sirvent, 1992) he propuesto distintos “tipos” de procesos de construcción de demanda por EDJA. Estos tipos ya han sido presentados en el Capítulo 4; los retomo aquí a manera de sistematización y síntesis:

- a. **Procesos de Demanda Potencial Subjetiva (DPS):** Se trata de las situaciones en las que se manifiesta una aspiración educativa, ya sea como necesidad y/o interés reconocido por continuar aprendiendo y estudiando.
- b. **Procesos de Demanda Potencial Subjetiva con Orientación hacia un Satisfactor (DOS):** cuando no sólo se reconoce una aspiración educativa sino además se identifica a algún espacio de EDJA (de distinto grado de formalización) como satisfactor y se manifiesta algún modo de búsqueda de dicho satisfactor.
- c. **Procesos de Demanda Efectivizada (o Efectiva) Trunca (DET):** cuando la necesidad reconocida se traduce efectivamente en el encuentro y el acceso a un determinado espacio de EDJA identificado como satisfactor (se efectiviza la demanda) y se comienza la inclusión en dicho espacio, pero la continuidad se interrumpe.
- d. **Procesos de Demanda Efectivizada (o Efectiva) Culminada (DEC):** cuando la necesidad reconocida se traduce efectivamente en el encuentro y el acceso a un determinado espacio de EDJA identificado como satisfactor (se efectiviza la demanda) y puede continuarse y completarse la inclusión en dicho espacio de EDJA.

Desde un análisis lógico de inclusión en clases, cada “tipo de proceso de construcción de demanda por EDJA” involucra o supone a la anterior. Sobre la base de esta observación, el orden propuesto más arriba (a., b., c., d.) puede pensarse como una jerarquía sucesiva en relación al proceso de construcción desde la demanda potencial hasta la demanda efectiva.

El análisis de los procesos de construcción de demanda por EDJA concretas, según sus diferentes tipos, en cuanto a su ordenamiento cronológico observado en los relatos de historia de vida conduce, sin embargo, a una importante conclusión: se observa que el proceso de conversión de demanda potencial en efectiva no es lineal ni único a lo largo de la vida. A aspiraciones educativas que logran realizarse de manera efectiva en algún espacio de EDJA en algún marco vital, pueden sucederle otras en las que, en el marco vital no se encuentra un satisfactor o se encuentra pero no se llega a completar el trayecto, quedando la realización de la necesidad trunca. Estos procesos de construcción de demanda por EDJA no resultan entonces siempre “progresivos” en un orden lógico de avance gradual. La comprensión de estos procesos complejos involucra a su vez a otros procesos, en tramas de categorías relacionadas, tal como profundizaré en el Capítulo 6.

Expondré a continuación un cuadro de síntesis de los distintos procesos de construcción de demanda por EDJA según los tipos elaborados. En cada proceso psicosocial se coloca su diferente manifestación en los casos concretos analizados; su combinación particular es la que da lugar a su devenir específico en un tipo de proceso de construcción de demanda. En la última columna se consignan algunas de las situaciones de demanda por EDJA identificadas en cada marco vital (colocando como referencia para la orientación del lector sólo algunos de los términos clave utilizados por las entrevistadas), ubicadas según el tipo correspondiente:

TIPOS DE PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE DEMANDA POR EDJA	PROCESOS PSICOSOCIALES COMPONENTES			PROCESOS DE CONSTRUCCIÓN DE DEMANDA POR EDJA IDENTIFICADOS
	RECONOCIMIENTO DE LA ASPIRACIÓN EDUCATIVA	ORIENTACIÓN HACIA EL SATISFACTOR	REALIZACIÓN DE LA ASPIRACIÓN EDUCATIVA	
Demanda Potencial Subjetiva	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la aspiración educativa "débil": sólo como necesidad o sólo como interés. 	<ul style="list-style-type: none"> - momentos de no búsqueda ni encuentro con el satisfactor o búsqueda dificultosa por "no saber". - No identificación del satisfactor 	<ul style="list-style-type: none"> - no realización de la aspiración educativa 	<ul style="list-style-type: none"> • no saber sobre embarazos y sobre sexo (M.) • no saber cómo ayudar con educación de hijas (M.) • no saber sobre lo que hay o lo que les falta en el barrio (M.) • no saber escribir bien (M.) • gusto de siempre por estudiar y aprender / Canto (Ch.)
Demanda Potencial Subjetiva con Orientación hacia un Satisfactor	<ul style="list-style-type: none"> - reconocimiento de la aspiración educativa "creciente": se reconoce como necesidad e interés (de realización improbable o probable). 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda dificultosa por "no tener decisión"; búsquedas más pasivas - Identificación del satisfactor (en relación con imagen de sí en términos positivos o negativos) 	<ul style="list-style-type: none"> - no realización de la aspiración educativa - no acceso al satisfactor: decisiones obligadas e inhibición de las necesidades en función de las necesidades colectivas: necesidades educativas relegadas - sentimientos de frustración 	<ul style="list-style-type: none"> • querer hacer el secundario y estudiar abogacía (Ch.) • iba a enganchar en hacer curso de enfermería (Ch.) • interés por empezar en escuela (nivel secundario CENS) (Ch.) • hacer Curso de Excell (a futuro Ch.) • querer ir a la escuela (en adolescencia) (M.) • querer terminar la primaria y hacer la secundaria (a futuro) (M.)

<p>Demanda Efectivizada Trunca</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la aspiración educativa “creciente”: como necesidad e interés (de realización improbable o probable) - Reconocimiento de la aspiración educativa “acuciante”: necesidad educativa propia que se entrama con otras necesidades propias y colectivas y se reconoce el interés (de realización obligatoria o probable) 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsquedas más pasivas; búsquedas más activas; - Identificación del satisfactor (en relación con imagen de sí en términos negativos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización interrumpida - Acceso al satisfactor: decisiones obligadas; decisiones guiadas por otros; decisiones autónomas - Aspectos inhibitorios de la continuidad - Sentimientos de frustración 	<ul style="list-style-type: none"> • Empezar curso de Computación (Ch.) • Empezar a ir a una escuela de Corte y Confección (M.) • tratar de rendir nivel primario con maestra particular (M.) • anotarse en curso de Guitarra (M.) • inscribirse en colegio nocturno (nivel primario adultos) (M.)
<p>Demanda Efectivizada Culminada</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de la aspiración educativa “acuciante”: necesidad educativa propia que se entrama con otras necesidades propias y colectivas y se reconoce el interés (de realización obligatoria o probable). 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda más activa; encuentros por “venir” del satisfactor - Identificación del satisfactor (en relación con imagen de sí en términos positivos) 	<ul style="list-style-type: none"> - Realización de la aspiración educativa - Acceso al satisfactor: decisiones obligadas; guiadas por otros (M.); autónomas (Ch.) - Aspectos facilitadores de la continuidad - Sentimientos de gratificación / reconocimiento de logros 	<ul style="list-style-type: none"> • Prepararse para rendir exámenes libres (nivel primario) con maestras particulares (Ch.) • Aprender con médicos que enseñaron (Ch.) • bibliotecario que le enseñó lo de los libros (Ch.) • hacer “Word 98” (curso de computación) (Ch.) • aprender en charlas políticas (M.)

Capítulo 6

Los aspectos condicionantes de los procesos psicosociales involucrados en las demandas por EDJA

El análisis de los relatos de historia de vida ha conducido a la elaboración de diversas categorías referidas a aspectos y procesos que se entranan con los procesos de construcción de demanda por EDJA, constituyendo su “contexto” a nivel de la persona, de su entorno vincular y de su entorno sociocultural, en el cual puede ser comprendido el devenir de los procesos psicosociales de reconocimiento de las aspiraciones educativas, de orientación hacia ciertos espacios de EDJA y de realización o no de dichas aspiraciones. He ido enunciando estos aspectos contextuales en el Capítulo 4, siguiendo la lógica diacrónica de su manifestación por caso, en cada uno de los marcos vitales identificados en los relatos de las vidas de Chola y de María. **En este capítulo profundizaré en estas categorías contextuales, aquí analizadas en tanto “condiciones” del devenir de estos procesos psicosociales.**

Antes de pasar a desarrollar estas condiciones del entorno vital, vincular y sociohistórico, señalaré aspectos del análisis referidos al contexto temporal. El objeto-problema de esta investigación, focalizado en el devenir de procesos a la luz de la historia individual y social requirió ubicarlos y analizarlos en contextos que se despliegan no sólo en relación con aspectos situacionales de menor o mayor amplitud espacial sino en un transcurrir temporal. En este sentido, me aproximo a Spink (1994), quien problematiza la noción de contexto, señalando que en el desarrollo de sus estudios “la lectura del contexto social ha sido marcada no sólo por los factores situacionales usualmente asociados con el metasistema social (...) sino también por los diferentes tiempos históricos que permean la construcción de los significados sociales” (p. 121)¹. En esta investigación de Tesis, la consideración de los tiempos históricos vinculados a la construcción de demandas por EDJA puede desdoblarse en tres tiempos (en círculos concéntricos): el “tiempo largo” correspondiente al orden sociohistórico en el que se desarrollan estas vidas: los sucesos históricos que las preceden y acompañan, la historia social de los lugares por donde han transitado, los tiempos largos de supervivencia de las representaciones sociales; el “tiempo vivido” que implica considerar los procesos de construcción de demandas por EDJA en la “vida como un todo” de cada una de las entrevistadas; y el “tiempo corto” del marco vital en el cual se enmarca cada uno de estos procesos.

El devenir temporal de los procesos psicosociales que dan cuenta de cada uno de los procesos de construcción de demandas por EDJA a través de estos “tiempos cortos” de los marcos vitales resulta fundamental para esta investigación y ha sido desarrollado en detalle por casos en el Capítulo 4, sobre la base de su ubicación en los correspondientes “itinerarios biográficos” a través de las líneas de tiempo.

¹ Enfocada en el proceso de elaboración de las representaciones sociales, Spink (1994) diferencia: el tiempo largo que es el dominio de las memorias colectivas; el tiempo vivido que abarca el proceso de socialización; el tiempo corto de la interacción que tiene por foco la funcionalidad de las representaciones sociales.

Para la identificación de estas etapas de “tiempos cortos”, he observado que en los relatos las entrevistadas han destacado ciertos momentos cruciales en sus vidas, en las que algún evento vital de sus biografías implicó hitos de cambios en varias trayectorias. Es decir, si en cada trayectoria se observan hitos de cambio, cuando estos cambios se entranan, confluyen, afectando profundamente “la vida como un todo”, los he interpretado en tanto momentos de inflexión. Desde su perspectiva, estos eventos inauguraron nuevas etapas en sus vidas y han afectado la realización de la trama de sus necesidades, entre ellas, de las necesidades educativas, imbricando los tiempos biográficos en un determinado contexto sociohistórico y geográfico. La categoría de **momentos de inflexión** incluye, en términos de su análisis, dos subcategorías: “**cambios de trayecto en las diferentes trayectorias**” y “**vivencia subjetiva del momento de inflexión**”, considerando que estos eventos o momentos clave constituyen marcas objetivas y subjetivas en sus vidas. En cada momento de inflexión se inicia un **marco vital** que se desarrolla en el tiempo hasta el acaecimiento de un nuevo momento de inflexión, que marca el inicio del siguiente marco vital.

He utilizado los marcos vitales como esquema organizador, vertebrador para el análisis del devenir de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas. Desde la perspectiva que he ido construyendo en esta investigación, entiendo que los **marcos vitales** no refieren sólo a un período de tiempo sino al conjunto de trayectos de las diferentes trayectorias de vida y aspectos del entorno vital que caracterizan los principales rasgos de la vida cotidiana en ese tiempo delimitado por los momentos de inflexión que se pueden identificar en el relato. El relato de los sucesos enfatizados y sus significados propios de cada marco vital expresa el procesamiento psicosocial de sus condiciones de existencia, inscriptas en un entorno familiar y en un contexto sociohistórico y geográfico determinado. El análisis sucesivo de los marcos vitales permite identificar el devenir en el tiempo de esta trama de condiciones que hacen a la conformación de procesos psicosociales involucrados en cada una de las demandas por EDJA.

La categoría (en realidad “meta-categoría”) marco vital resulta entonces también fundamental para el análisis de los **contextos condicionales** de estos procesos psicosociales en estudio.

En este capítulo presentaré el análisis de las condiciones correspondientes a los contextos o entornos vitales, vinculares (familiar y social) y sociohistóricos (barrial y regional). La identificación de estas condiciones se sostiene en los siguientes procedimientos metodológicos seguidos para el logro de un mayor nivel de integración del esquema conceptual teórico, para la generación de teoría desde la base (siguiendo a Glaser y Strauss, 1967 y a Strauss y Corbin, 2002): la identificación de las categorías principales según su relación con la categoría central; la integración de los “memos” o informes elaborados por categorías para cada uno de los casos; la reelaboración de las categorías, sus propiedades y dimensiones (codificación selectiva) en un mayor nivel de abstracción; el ordenamiento de la trama de categorías que se identifican como condiciones en función de sus relaciones con la categoría central.

Para la identificación de las relaciones entre categorías en tanto condiciones en torno a la categoría central, resultaron en parte una orientación las sugerencias de Strauss y Corbin (2002). Estos autores sugieren analizar el fenómeno en estudio en términos de relacionar el proceso (la acción/interacción de las personas, organizaciones y comunidades en respuesta a ciertos problemas) con la estructura condicional. Señalan que “las condiciones establecen el escenario, o sea, crean las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen los problemas, asuntos, acontecimientos o sucesos pertenecientes a un fenómeno” (p. 139). Proponen como guía una matriz de análisis en la cual el contexto estructural se descompone en diferentes áreas dispuestas en espiral que van desde el nivel micro al macro (reconociendo que es una ordenación arbitraria y con múltiples interacciones entre áreas): individuo, familia, grupo, institucional, comunitario, nacional, regional, global. En esta

investigación he analizado las “condiciones” del entorno más próximo o más alejado a los sujetos entrevistados en tanto circunstancias en las que devienen y se sitúan los procesos psicosociales y que permiten comprender con mayor profundidad la emergencia de demandas por EDJA en los casos estudiados. La propuesta de Strauss y Corbin sirvió entonces para reordenar las categorías inicialmente elaboradas, en relación con el objeto-problema y el material empírico recogido, según los siguientes niveles de análisis:

- Condiciones del contexto sociohistórico (barrial y nacional)
- Condiciones del contexto vincular (familiar y ampliado)
- Condiciones del contexto vital propio
- Condiciones de la trayectoria educativa

Se trata de un ordenamiento analítico en torno al objeto-problema, reconociendo sin embargo, la íntima interrelación entre estos contextos.

1. Las condiciones del contexto sociohistórico

Las entrevistadas han mencionado explícitamente en sus relatos aspectos que evidencian el anclaje geográfico e histórico de los principales hechos que han marcado sus vidas. A partir de estas menciones he podido delinear el contexto histórico y geográfico de sus marcos vitales, como contexto comprensivo en el que se inscriben sus demandas por EDJA.

Asumo que estas menciones referidas al contexto reflejan aspectos macrosociales, políticos, económicos del contexto sociohistórico, a través del procesamiento psicosocial que de ellos ha realizado cada entrevistada, narradora de su historia. Esta perspectiva implica reconocer la dialéctica entre lo objetivo y lo subjetivo o la “objetividad de primer orden” y la “objetividad de segundo orden” (Bourdieu, 1993). En este sentido, los relatos de historia de vida ofrecen algunos puntos de referencia desde lo macro-social, tales como la inserción sociohistórica y estructural de las entrevistadas, que he analizado con el objetivo de enmarcar y penetrar en profundidad en la interpretación de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA.

En el Capítulo 4 he presentado de manera desarrollada los aspectos más relevantes del contexto sociohistórico en el que se inscriben los diferentes marcos vitales de la vida de cada entrevistada. En este Capítulo presentaré una enumeración sistemática y sintética de las subcategorías elaboradas referidas al contexto sociohistórico que aparecen relacionadas con la categoría central. Una primera discriminación debe hacerse entre aquellas subcategorías utilizadas para organizar la información acerca del contexto, aportada por las fuentes secundarias utilizadas (otras investigaciones e informes) y aquellas subcategorías referidas a las vivencias de dicho contexto identificadas en las fuentes primarias (los propios relatos de vida). Agrupé a las primeras en la categoría “Características del contexto sociohistórico barrial y nacional” y a las segundas en la categoría “Vivencias del contexto sociohistórico barrial y nacional”:

Características del contexto sociohistórico barrial y regional

Ubicación de los entornos geográficos de residencia (para cada caso)

Conformación histórica y política de las zonas de residencia actual (en cada caso)

Caracterización socioeconómica de las zonas de residencia: pobreza rural; pobreza urbana

Caracterización educativa actual de Mataderos y de Villa 15

Caracterización de la vida cotidiana (incluye normas morales de época y las relaciones padres / hijos; hombre / mujer) de las zonas de residencia inicial y actual

Devenir de múltiples pobrezas en hitos históricos (1984; 1990; 2001)

Las **Vivencias del contexto sociohistórico barrial y nacional** fueron identificadas a partir del análisis de los relatos de historia de vida. En los fragmentos en los cuales se identifican dichas vivencias, confluye la narración de eventos de sus vidas que se anclan explícitamente en su contexto sociohistórico, con las imágenes y actitudes de las entrevistadas hacia dichos eventos. Las “vivencias” trascienden sus referencias descriptivas, al implicar el procesamiento biográfico que han hecho las entrevistadas de este contexto; es decir, cómo los diversos sucesos históricos, aspectos políticos o económicos del contexto han impactado y han sido vistos en relación con sus propias vidas. En cuanto a las subcategorías, es atinente presentarlas diferenciadas por casos:

VIVENCIAS DEL CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO BARRIAL Y NACIONAL	
CASO CHOLA (1944)	CASO MARÍA (1955)²
<ul style="list-style-type: none"> • La vida en Mataderos (infancia y adolescencia): <ul style="list-style-type: none"> - Un barrio, barrio - los vecinos: ayuda; respeto - Las fiestas populares - el comportamiento de la mujer y del hombre en su juventud • Las políticas sociales del peronismo • La “Revolución Libertadora” y el inicio de la militancia política y social en villas • La vuelta de Perón y la militancia • La dictadura militar: interrupción de la militancia y migración • La vida en Gesell (juventud; 76’): <ul style="list-style-type: none"> - Los Planes de Vivienda - La Guerra de Malvinas • El retorno a Mataderos (1984): <ul style="list-style-type: none"> - Cambios en el tiempo - Aspectos que se mantienen • El Club como institución de la zona y lugar de residencia, trabajo y partic. (desde 88’): <ul style="list-style-type: none"> - Los cambios de Comisiones Directivas - Los cambios de espacio físico - La estructura de toma de decisiones: los de arriba y los de abajo - Los conflictos institucionales - La oferta educativa del club - Los participantes en el club: machismo • Impacto del menemismo en la militancia • La crisis de 2001: <ul style="list-style-type: none"> - La represión y el miedo - La apatía participativa - La muerte de las ilusiones • La situación socioeconómica y política actual (2003): destrucción del país; corrupción; injusticia; los vende-patrias • La situación educativa actual: problemas • La existencia de espacios educativos en las zonas de residencia y trabajo 	<ul style="list-style-type: none"> • La vida en Balcozna (infancia): <ul style="list-style-type: none"> - Un pueblo bastante pobre - Las (dos) escuelas de la zona - La agricultura - La producción “al tercio” - Las fiestas populares • La vida en Villa 15 (juventud; los 70’): <ul style="list-style-type: none"> - Hacinamiento; chapa y cartón - Los vecinos: música y asado - el comportamiento de la mujer y del hombre en su juventud • La dictadura militar y la política de erradicación de las villas • La reapertura democrática y el inicio de la militancia política; el Partido Obrero • Los planes de la Comisión Municipal de la Vivienda • La vida en Villa 15 (fines 80’ – actual) <ul style="list-style-type: none"> - Cambios en el tiempo: violencia y drogas - Mejoras edilicias y de infraestructura - Un barrio de emergencia: carencias • El Merendero, Biblioteca y Apoyo Escolar comunitario: <ul style="list-style-type: none"> - Respuesta a necesidades del barrio - Los cambios de Comisiones Directivas - Los cambios de espacio físico - La estructura de toma de decisiones: “a cargo de” - Intervención de partidos políticos - La asistencia del Estado • La crisis de 2001: <ul style="list-style-type: none"> - Las movilizaciones - La represión y el miedo - La apatía participativa • La existencia de espacios educativos en las zonas de residencia y trabajo

² Se colocan entre paréntesis los años de nacimiento y de vida de las entrevistadas a título orientativo; las entrevistas fueron realizadas en 2003 y 2004 respectivamente.

Algunas de estas condiciones del contexto sociohistórico (nacional y zonal) se entranan de manera cercana con los procesos de construcción de demanda por EDJA. Otras condiciones se vinculan más bien con las condiciones del entorno vincular familiar o social cercano, afectando los modos familiares de resolución de necesidades o la trama vincular para la toma de decisiones (aspectos a desarrollar en próximo ítem) o las otras diversas trayectorias de vida (laboral, migratoria, de participación social) conformando los escenarios o circunstancias en las cuales se desarrolla cada marco vital. Se trata de esas “cadenas intrincadas” a las que ya he hecho referencia en el Capítulo 3, entre el contexto y el proceso estudiado (Watson y Watson Franke, 1985).

De manera general he intentado identificar aquellas vivencias del contexto sociohistórico que podrían considerarse desde la perspectiva de las entrevistadas, entramadas de manera más cercana con sus procesos de demanda por EDJA. El análisis comparativo (durante el momento de codificación selectiva en torno a la categoría central) permite señalar que algunas de estas vivencias dan cuenta de condiciones contextuales estimuladoras y facilitadoras, mientras que otras condiciones conforman parte de los obstáculos de los procesos de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva:

CONDIC. CONTEXT.	CASO CHOLA	CASO MARÍA
FACILITADORAS Estimuladoras del reconocimiento de las necesidades, la identificación del satisfactor y de la efectivización de demandas por EDJA	<ul style="list-style-type: none"> • las políticas sociales del peronismo • la vida en Mataderos: vecinos que ayudan y respetan • la existencia de espacios educativos cercanos a los entornos de residencia y trabajo • la existencia de espacios educativos en el Club • La estructura de toma de decisiones en el Club 	<ul style="list-style-type: none"> • La reapertura democrática y la militancia política • El merendero y apoyo escolar como respuesta a las necesidades del barrio • La estructura de toma de decisiones en el merendero • La existencia de espacios educativos cercanos a los entornos de residencia y trabajo
INHIBITORIAS Obstaculizadoras de la realización de las necesidades	<ul style="list-style-type: none"> • el comportamiento de la mujer y del hombre • La crisis socioeconómica del 2001: muerte de las ilusiones • La estructura de toma de decisiones en el Club 	

Asumo que el contexto sociohistórico afecta los rasgos del marco vital en tanto escenario de la vida cotidiana en la cual se desarrolla la dinámica necesidad / relaciones sociales (entre ellas, las relaciones sociales de producción), conteniendo la dialéctica entre lo estructural y lo psicosocial. En esta dinámica y dialéctica se inscriben los procesos de construcción de demanda por EDJA. Desde esta observación, considero que todas estas “vivencias” y aún las “características” del contexto aunque no hayan sido mencionadas por las entrevistadas permiten profundizar la comprensión de las situaciones de demandas por EDJA, en el interjuego entre los horizontes de interpretación de las entrevistadas con el mío propio como investigadora de esta realidad. Así, por ejemplo, en el caso de las “características socioeconómicas” del contexto, su relación con los procesos de construcción de demanda por EDJA se ve también mediada (si bien con mayores referencias explícitas en los relatos, en tanto “vivencias”) por las decisiones de las entrevistadas según su lugar en los modos familiares de resolución de las necesidades de sobrevivencia y de educación, tal como se verá más adelante.

En el caso de María no se observan referencias explícitas que permitan anclar la interpretación desde la perspectiva de la entrevistada acerca de condiciones contextuales inhibitorias. Analizando su relato de historia de vida desde la información recogida en fuentes secundarias acerca de las “características del contexto sociohistórico” es importante señalar, sin embargo, al menos dos aspectos que se entran con sus procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de sus demandas por EDJA: las prácticas migratorias y el ejercicio de la autoridad por parte del hombre sobre la mujer, como parte de las “características de la vida cotidiana” del noroeste argentino donde transcurre su infancia y adolescencia. La migración forzada como una alternativa sociocultural frente a la pobreza rural así como la dependencia de la entrevistada respecto de las decisiones del padre y del hermano mayor han inhibido algunos de sus procesos de demanda por EDJA. Estos aspectos se observan “naturalizados” en el relato y asumidos sólo en términos de las circunstancias particulares de su familia o de sus características personales, repercutiendo en una imagen de sí devaluada. En este sentido, se observa la “eficacia” de la vida cotidiana que, al tiempo que muestra ciertos aspectos de la realidad, oculta sus determinantes más profundos en cuanto a las relaciones de producción y las relaciones de poder subyacentes que tienden a la reproducción de las situaciones de pobreza y exclusión.

Por último, debe mencionarse que para ambos casos analizados fue relevante además considerar las vivencias y características específicas de ciertas instituciones barriales: en el caso de Chola, el Club y en el caso de María, el Merendero, Biblioteca y Apoyo Escolar comunitario; ambas instituciones, representativas de sus respectivos barrios. Dar cuenta de estas características no implica analizar en estricto el “contexto institucional” de los procesos de construcción de demanda por EDJA: salvo en tres ocasiones, el resto de las situaciones de demanda han tenido otros anclajes institucionales. Sin embargo, estas instituciones han tenido un lugar destacado en los últimos marcos vitales: para cada una de estas entrevistadas, este entorno institucional constituye no sólo su ámbito de participación sino que allí tiene lugar su residencia (y en uno de los casos, su trabajo actual). La vida cotidiana de ambas aparece imbricada con la vida institucional: la organización de horarios y espacios, establecimiento de vínculos, entre otras cuestiones, se vinculan con los requerimientos y las posibilidades que brinda cada una de estas instituciones.

Si bien ambas entrevistadas comparten la particularidad de este aspecto de su vida en los últimos tiempos, tal como he presentado en el Capítulo 4, es diferente la posición que cada una de las entrevistadas ocupa en cada institución: en el caso de Chola, se trata de un lugar de dependencia en el que ella se encuentra sujeta a las decisiones que toman otros; en María, ella se presenta como la promotora de esta organización barrial y termina encargada de la coordinación, “a cargo” de diferentes aspectos de la institución y protagonista en la toma de decisiones. Estas diferentes posiciones entran en juego a la hora de comprender el devenir de cada proceso de construcción de demanda por EDJA. Es por ello que he atendido a las características de estas instituciones que aparecían en los relatos y las he relacionado con otras informaciones obtenidas través de observaciones sistemáticas y entrevistas realizadas en otras instancias de trabajo en terreno.

La identificación de las características y vivencias del contexto sociohistórico en tanto condiciones facilitadoras e inhibitorias ó como “cadenas intrincadas” que dan cuenta del escenario en que devienen los procesos de construcción de demandas por EDJA permite ahondar en aquello que ya se señalara en el marco teórico: las demandas por EDJA implican no sólo la existencia de condiciones objetivas de carencias educativas, sino diversos aspectos históricos, políticos, económicos y de estructuras y procesos de ejercicio de poder que pueden facilitar o inhibir su emergencia. El análisis devela que estos aspectos contextuales se interrelacionan de diferente manera con los procesos psicosociales

involucrados en la construcción de demandas por EDJA, de acuerdo a su “impacto” biográfico en cada una de las vidas y, que por otro lado, son más o menos “visibles” desde la perspectiva de cada entrevistada: en ocasiones se ha efectuado sobre ellos una objetivación e incluso una reflexión crítica sobre este impacto en el mismo momento de la narración del relato de vida y en otras ocasiones, aparecen “naturalizados”, asumidos como aquello que “debe ser así y no puede ser de otra manera”.

2. Las condiciones del entorno vincular

El análisis de los relatos de historia de vida de Chola y María muestra que el reconocimiento y la realización de las necesidades en los procesos de construcción de demanda por EDJA interjuega con el reconocimiento y la realización de necesidades colectivas, ya sea a nivel familiar y/o comunitario, así como con la trama vincular con otros significativos que intervienen en la toma de decisiones acerca de la realización de estas necesidades. En este sentido, si en el marco conceptual asumía de manera general que la dinámica necesidad / satisfacción tiene lugar a través de las relaciones que se establecen con los otros, el análisis realizado permite dar cuenta de qué aspectos y cómo se relacionan con los procesos de construcción de demandas por EDJA.

La integración teórica de las categorías construidas, en su relación con la categoría central, lleva entonces a identificar las “condiciones del entorno vincular”. Me estoy refiriendo por “entorno vincular” al conjunto de personas con las cuales las entrevistadas han manifestado haber establecido relaciones cercanas en la interacción cotidiana. Se trata de los miembros del hogar y/o familia fundamentalmente, pero también amigos, vecinos, docentes, empleadores, que han sido mencionados en el relato en relación al devenir de sus diversas trayectorias en diferentes momentos de sus vidas. Haciendo eje en el análisis de los procesos psicosociales involucrados en las demandas por EDJA, señalaré la relevancia de dos categorías que refieren a las principales condiciones de este entorno vincular:

- **La trama vincular en la toma de decisiones**
- **Los modos de realización familiar de las necesidades**

2.1. La trama vincular con otros significativos en la toma de decisiones para la realización de las necesidades

En los relatos de historia de vida, ambas entrevistadas han presentado a distintas personas que han influido de una u otra manera en sus principales decisiones, a lo largo de su vida. La influencia de estas personas se tornó evidente desde el inicio de ambos relatos dado que en la narración destacaron cómo aquellas habían determinado los primeros momentos de inflexión y las condiciones en las que se desarrollaba su vida cotidiana; en la sucesión de los marcos vitales posteriores, fueron incorporaron al relato la mención de otras personas que influyeron en sus vidas pero de manera diferente. Refieren entonces, en términos del foco en estudio, a la trama de relaciones con otras personas significativas de su entorno que han intervenido en la toma de decisiones relativas a la realización de sus necesidades, entre ellas, de sus necesidades educativas. Estos vínculos parecen haber involucrado relaciones de poder (en términos estrictos) en las cuales las entrevistadas han obedecido a órdenes ligadas a amenazas; en otras ocasiones, desde una definición más amplia de poder, el tipo de influencia parece aproximarse a la autoridad o a la coerción. El material recogido no

permite profundizar en cada situación de manera de diferenciar entre las distintas formas de poder y tampoco ha sido la intención. Desde una perspectiva psicosocial interesa observar cómo estas relaciones son vistas por las entrevistadas, ya que aparecen involucradas en sus interpretaciones acerca de sus situaciones de demanda por EDJA. En este sentido, los relatos sí reflejan cómo estos vínculos han pasado a formar parte de su mundo interno, de su representación de la realidad y de sus decisiones en torno a lo educativo.

Desde la primera elaboración de categorías preliminares durante la codificación abierta (categorías tales como: “otras personas deciden”, “otros guían”, “vecinos orientan”, “me llevó y me trajo”; etc.), el análisis comparativo implicó un proceso de fusión de esas categorías iniciales y su transformación en la categoría de nivel superior presentada en este apartado: **la trama vincular con otros significativos en la toma de decisiones**. A partir de allí, durante la codificación axial se elaboraron las siguientes propiedades:

- quiénes influyeron
- sobre qué aspecto de la vida cotidiana
- de qué modo es presentada su influencia en el relato.

Las dimensiones se integraron en cuatro subcategorías “según tipos de influencia” de estos “otros significativos” de su entorno próximo: que “deciden”, “mandan”, “orientan ordenando”, u “orientan conversando”. Si bien esta construcción se basó inicialmente en uno de los casos, los cuatro grupos resultaron aplicables también para el otro caso, indicando su fertilidad para el análisis. En este punto el análisis comparativo se apoya en algunos aspectos del análisis del discurso³. Respecto de “quiénes influyeron” he considerado entonces como criterio clasificatorio no a las personas sino a las “posiciones” en que son presentadas, el “lugar desde donde hablan” a través de la narración de las entrevistadas.

- **Otros que deciden:** En las primeras etapas de su vida, ambas entrevistadas refieren a otras personas de su entorno de interacción inmediato que han influido de manera determinante a través de sus decisiones en aspectos de su trayectoria familiar. En el caso de María se extiende a otras trayectorias (migratoria, laboral y afectiva).

ellos optaron por mandarme con un tío a un lugar de ahí de Catamarca, pero lejos. (M.)

A mi mamá se le cruzó en el camino... Satanás, dije yo, bah, lo digo siempre... Y no hubo forma de que mi abuela... mi abuela no la podía convencer que se quedara con nosotros...(.) Estábamos con mi abuela, mi mamá, estaba ella haciéndose los bolsones, que se iba, se iba. Y estábamos así alrededor de la mesa, nosotros tres agarrados... Y mi abuela le decía:

- “Por favor, Negra, no te vayas, por favor, te lo ruego. Quedate con estos chicos, que ellos hoy o mañana te lo van a devolver como sea. Ellos te necesitan. Yo soy la abuela y puedo estar o no puedo estar...”

- “Y no, y no, y no... Me voy”

- “No te sirve, ese hombre no te sirve, no te sirve”

A mi abuela le agarró tanta desesperación... Ella se agarró los bolsones... Y se fue... Y nos quedamos. (...) Mirá, mi mamá se fue y nos dejó. No vino por mi abuela... ni que se enfermó, que quedamos solos (Ch.)

En los relatos se presentan escenarios donde las entrevistadas quedan en una posición pasiva y son afectadas por las decisiones que toman otras personas: los adultos de su entorno (padre, madre, hermano, “señoras”, tíos, según cada caso). Sin voz ni voto en estas escenas, las entrevistadas aparecen como observadoras de lo que otros deciden y

³ Utilicé para su análisis, la identificación de los actores escenificados en la narración (a través de aspectos indiciales del discurso), elementos del estudio de la polifonía (en tanto heterogeneidad mostrada), y algunos señalamientos en torno a las modalidades del enunciado (fundamentalmente a través de los modos verbales) (recurriendo a autores como: García Negroni y Tordesillas, 2001, Kerbrat – Orecchini, 1986, Authier, 1984, Reyes, 1993, Di Tullio, 1997; Kovacci, 1992).

arreglan según su propia voluntad y conveniencia. En el caso de María esto es aún más agudo: en los primeros momentos de inflexión está casi ausente, reducida a un “me” sin rostro, sin acciones, sin sentimientos. En ambos casos, es significativa la utilización de verbos “de transferencia” en oraciones en voz pasiva (“llevó”, “trajo”, “dejó”), que sostienen la imagen de su no participación en estas decisiones y de una suerte de “cosificación” de sí mismas. En el caso de Chola se le transfiere la responsabilidad de hacerse cargo de sus hermanos (ítem 2.2. Cap. 4); en el caso de María es a la propia entrevistada a quien se “transfiere” no sólo de trabajo y de lugar físico sino de zona de residencia⁴ (ítems 2.1., 2.2. y 2.3. Cap. 4). Debe considerarse además, que estas situaciones no ocurrieron sólo en sus infancias, sino también durante la adolescencia.

De todas las idas y venidas ((DE LA MADRE)), bue, se aparece y ya estaba embarazada de mi primera hermana... Se fue... vino y se fue... y cuando vino el tipo la mandó que tuviera familia que nosotros la lleváramos...! (...) Y bueno, mi mamá le daba el pecho a mi hermanita. (...) cuando quise acordar mi mamá me dejó con la nena ((se ríe y lagrimea)). (...) Después pasó el tiempo y antes del año, mi mamá se la llevó a mi hermana. Vino, se la agarró un día, y se fue. Y ya estaba embarazada del otro! De mi hermano H.! (...) Y viene un día, viene con los dos ((se ríe)) y no me deja a los dos!?!?! ((se ríe y lagrimea)) para ella atrás del tipo, eh? (Ch.)

Había venido una señora de la ciudad a buscar chicas para que trabajen; trabajo doméstico. Entonces... bueno, por eso mi papá se fue a traerme de ese pueblo. Y me trajo. Entonces..., me trajo y, arregló con esta señora para que me lleve a trabajar con ella a la ciudad. (M.)

- **Otros que mandan / prohíben:** Esta subcategoría es muy cercana a la primera, pero se aprecia cierta gradación: ya no son los otros que deciden, afectando con sus decisiones las vidas de las entrevistadas sino que se expresa en el relato la interacción entre actores con intereses divergentes, entre los cuales se evidencia una relación de dominación. Se explicitan ciertas órdenes por parte de quienes dominan, frente a las cuales las entrevistadas aparecen como personas receptoras, con sus propios deseos e intereses, entre los cuales se registran los referidos a su educación, aún cuando no puedan hacerlos efectivos. En este sentido, aquí se encuentra más claramente el ejercicio del poder en su primera dimensión (ver en Capítulo 2): en esta relación asimétrica entre dominantes y dominados, estos “otros que mandan” impusieron sus decisiones a las entrevistadas a través de amenazas de sanciones. En los relatos no aparecen descripciones completas que permitan analizar en profundidad cómo este poder ha sido ejercido en todas y cada una de las situaciones; más bien se trata de una serie de decisiones encadenadas y que se desarrollaron en el tiempo.

En principio, se identifican situaciones en las que se presentan las órdenes de los otros significativos a través de verbos de influencia: “mandó”, “no me dejó”. El verbo “poner” refuerza el sentido de “imponer”. Las entrevistadas manifiestan necesidades e intereses contrarios, expresando frecuentemente un alto involucramiento afectivo.

O que uno ve un chico y que le gusta y que bueno, voy a salir con éste (...). Y no, era todo limitado; mi hermano no me dejaba. Él me decía que no y que no me dejaba salir; me daba un horario para ir y venir. (M.)

mi hermano me lo ponía ((a una pareja)) y yo... bueno... estaba... Pero yo lloraba y lloraba y yo le decía a él: “Pero lo amo! Yo lo amo a él! ((a otra persona))”. Porque no quería estar con él; yo no quería estar. (M.)

Y qué te cuento, que no sólo que nos habíamos quedado sin mi abuela, sin nada, todo lo que pasó, le contó una vecina y ((mamá)) dijo: “Cuidadito, con que acá entren ni tus tños ni tu tía ni nadie!”. (...) Y yo le contestaba... (Ch.)

⁴ Estas expresiones también fueron observadas por Sautu en su investigación sobre mujeres migrantes (Sautu, 1999).

En los primeros marcos vitales (infancia y adolescencia), si bien las entrevistadas no en todos los casos explicitan la amenaza de sanciones, sí dan cuenta de un escenario en que estos otros que mandan (madre en el caso de Chola, hermano mayor en el caso de María) han ejercido la coacción, a través de la violencia:

Y yo le contestaba... Aparte fue siempre por ese tipo, ese tipo... Cobraba yo! (...) y cuando se enteró que había venido mi tía, la hermana de ella, eh? (por eso mis tíos después me daban las cosas a escondidas con los vecinos), me pegó tal paliza, tan grande fue la paliza... y te digo más, con un cable de plancha ((silencio)). A mi mamá le tenían terror... (Ch.)

mi hermano no quería que estuviera sin trabajo. Y bueno, hubo peleas, y cosas, así... una vez me pegó. Es bravo! Sí, sí (...). Así que ahí estaba, capaz que eso era, que le tenía miedo. (M.)

Más allá de atender a que estas situaciones pueden no responder a la definición restringida de poder (en cuanto se ejercita más bien la coacción y en algunos casos incluso, con el tiempo las entrevistadas van a “desobedecer”, quebrando la relación de poder), interesan las vivencias de las entrevistadas en cuanto refieren a una trama vincular signada por una matriz autoritaria de relaciones, con el miedo internalizado como parte de las relaciones cotidianas. En las relaciones laborales y afectivas también hay casos de órdenes (prohibiciones) y obediencia, en los que no se explicitan las posibles sanciones (aunque puede inferirse cierta amenaza en relación con la pérdida del trabajo o del afecto); se aproximan tal vez a relaciones de autoridad más que de poder en sentido restringido, ya que las órdenes terminan siendo legitimadas por las propias entrevistadas en retrospectiva⁵ a través de sus aprendizajes sociales (ver en ítem 3.3.3. de este capítulo)

Y teníamos ((con marido)) serios problemas por ese tema ((querer ir a escuela de adultos)), porque decía que no (...). No porque también cuando a mí me vinieron a buscar para poner una fábrica de calzados, compañeros de trabajo, tampoco me dejó. Porque ya era como que no me mandaba sola; no me tenía que mandar sola! Yo estaba con él... (Ch.)

lo que yo me iba a enganchar era en hacer el curso de enfermería para poder seguir... como es?... algo más... Pero también lo dejé por mi hija... (...) Pero, mi hija, siguió los pasos de mi marido, de cortarme. Son personas muy obsesivas (...) que no deja que el otro... (Ch.)

Y ahí en esa casa sí, ella, me mandó la señora al colegio... (...) Yo quería ir a la escuela, pero yo quería estar ya... estar en los grados altos, como me correspondía (...).(M.)

- **Otros orientan “ordenando”:** En este tercer grupo se incluye a otras personas significativas del entorno vincular. Desde esta “posición”, estos otros van aparecer en los relatos orientando a las entrevistadas para la resolución de sus problemas y necesidades, entre éstas, las educativas. En estos escenarios ellas se presentan en una posición activa (pidiendo ayuda o manifestando su problema), con una mayor interacción y posibilidad de interlocución entre los actores. Sin embargo, marcan la directividad con que se percibe a estas orientaciones. Para ello utilizan frecuentemente citas del discurso referido directo, con las que transmiten no sólo contenidos sino los significados afectivos, pausas y entonaciones, que dan textura al relato (Reyes, 1993); en este caso, resaltando la exhortación. La obligación se expresa en la modalidad volitiva exhortativa, alternando perífrasis verbal obligativa (Di Tullio, 1997; Kovacci, 1992) (tener que/haber que + infinitivo), con verbos en modo imperativo o subjuntivo⁶:

Y me dice la vecina de al lado: - “Qué hago doña Paula, es mi mamá, qué hago?”. - “Llévatela al Hospital Salaberry como sea m'hija, porque va a tener familia (...)”(Ch.)

⁵ Han aceptado que ciertas personas tienen autoridad sobre sus vidas ya sea porque “es lo que corresponde” a nivel social en el caso de Chola o, en el caso de María, debido a lo que percibe como incapacidad para la toma de decisiones.

⁶ Por ser el imperativo un modo defectivo, se lo reemplaza por el subjuntivo en la primera persona singular y plural.

fue una inquietud mía. Así que les propuse (...) y bueno... ella (la señora) me recomendó una persona, (...) para que lo haga particular. (M.)

Yo no sabía qué hacer (...) Ella ((prima)) tenía un negocio también (...) y me dijo: "Empezá, empezá!". Y le dije: "Bueno". (...) Y también (...) era la jefa ((se ríe)), la que me orientaba. (...). Entonces ella me decía (...): "Guardá plata, hacé esto, hacé lo otro...". (M.)

Lo estuvimos pensando (...) con mis hijas; sí. Ellas me decían: - "Andá, andá, Andá a estudiar. Andá, inscribite en un colegio...". Es más, un día me hicieron que vaya, acá cerca, a inscribirme en un colegio nocturno. "Andá, pedí el programa y nosotras te preparamos". (M.)

En una ocasión, Chola marca la directividad de la orientación al presentarla como condición que debe cumplir para lograr su objetivo y no ser excluida de lo laboral. En el escenario de interlocución, ella explicita su aceptación de estas condiciones.

Ch.: - (...) yo tenía que tener el primario aprobado. - "Bueno si vos lo preparás y lo rendís, no tenés ningún problema".

S.: - ¿Quién le dijo?

Ch.: - Los dueños de la fábrica, si no, no podía quedar. (...) Entonces, yo dije que sí.

Por último, también he incluido en este grupo de "los otros que orientan ordenando", al padre de Chola en relación con sus "mandatos". En este caso el padre se presenta "inculcando" enseñanzas. Sus órdenes se van enumerando a través del discurso referido indirecto marcando la modalidad volitiva exhortativa. Estas órdenes fueron reforzadas por un juramento a dios (frente al cual Chola se manifiesta temerosa).

Entonces, lo primero que me inculcó y lo llevo siempre es la fe en Dios, que eso me iba a llevar adelante, me pasara lo que me pasara. (...) Y, él a través del tiempo que estuvo así que podíamos ir caminando siempre me decía que en la vida que había que comportarse bien, que no lo vayamos a defraudar, que yo tenía que cuidar mis hermanos. Me decía: "M'hija, vos vas a tener una vida muy difícil!". (Ch.)

Pero cuando él estaba muy mal, que ya lo habían operado, nos agarró a nosotros tres y nos dijo que teníamos que cuidarnos, que teníamos que ser buenas personas y... y... nos hizo jurar el apellido... (Ch.)

- **Otros que orientan o ayudan "conversando"**: En esta subcategoría se agrupan las intervenciones de otros significativos de la trama relacional que han orientado a las entrevistadas en diversos aspectos de su vida, en escenarios de una interacción más horizontal, del ida y vuelta de la interlocución en la conversación cotidiana.

Ese día yo salí al pasillo y me daba la cabeza contra la pared! Porque no daba en la tecla ((con enfermedad de hija))! Y pasa un vecino (...), y me ve por el pasillo y me pregunta: "qué te pasa?!". Y le explico: (...) - "No, S. ((hija)), no va, no va". Y después vino a la noche con la señora y hablamos con mi marido, los cuatro, para llevarla al doctor Sturman. (Ch.)

Y bueno, yo creo que ella ((amiga)) también me ayudó. Me ayudó a ver mejor la situación (...) a despertarme, me parece. Porque ella... conversábamos mucho. (...) Y bueno, así fue como me empezó a contar lo de la política, que cómo era... cómo era el poder, cómo era esto, cómo era lo otro. Y ella me contaba, así conversando, todo. (M.)

Y bueno, en eso conocí a... vino un señor de por acá, (...) y hablando así... (...) le comenté (...) que me veía ahí medio estancada y digo... qué podríamos hacer así como algo, no sé... (...) me dice: "Y qué te parece si te presento a una gente que yo conozco, de tal partido, porque yo estoy con esa gente" me dice (...). Le digo: - "Bueno. Y qué haríamos?" - le digo. "Y, no sé, alguna actividad" - me dice - "acá, si querés". Le digo: - "Bueno". (M.)

cuando vengo les cuento lo difícil que me resulta a mí ciertas cosas. Y entonces me dijo: - "Por qué no vas a estudiar? Si ya aprendiste un montón de cosas" (...) - me dicen ellas y me animan! ((se ríe)). (...) Por eso nació la idea. (M.)

Para finalizar el análisis de la trama vincular en la que se presentan estos otros significativos que han incidido en la vida de las entrevistadas, señalaré algunos aspectos comparativos. Se evidencia como aspecto en común que las primeras situaciones en las que otros (que deciden, que mandan) imponen sus decisiones se mencionan de manera recurrente durante los primeros marcos vitales de sus vidas; a partir de allí, surgen diferencias: en el caso de María se pasa gradualmente al predominio de las otras dos situaciones (otros que orientan ordenando y conversando); en el caso de Chola, las primeras reaparecen aún en la actualidad. Estas diferencias pueden comprenderse a la luz de los **aprendizajes sociales** de las entrevistadas que han tenido lugar en relación con esta trama vincular (ítem 3.3.3. de este capítulo) y que han resultado facilitadores o inhibitorios del crecimiento de su autonomía, dando lugar a diferentes **autonomías construidas** (tal como se anticipó en Capítulo 4 y se profundizará en ítem 3.2.4.1.).

Esta **trama vincular con otros significativos en la toma de decisiones para la realización de las necesidades** interjuega de diferentes maneras en relación con los procesos de construcción de demanda por EDJA:

- interviniendo en el ejercicio de la **autonomía** de las entrevistadas referidas a la búsqueda de espacios de EDJA como satisfactor y referidas a la realización o no (relegación o renuncia) de sus aspiraciones educativas (como parte de las condiciones del entorno vital propio, en ítem 3.2.4.2. de este capítulo).
- configurando las condiciones en las cuales se acuerdan los **modos de realización familiares de las necesidades de subsistencia y de educación** (como otra de las condiciones del contexto vincular; en próximo ítem 2.2.) y el **lugar que ocupan en dichos modos** las entrevistadas (en ítem 3.2.1.), estimulan o refuerzan en ocasiones el reconocimiento de sus aspiraciones educativas, orientan hacia determinados espacios de EDJA como satisfactores o desestimulan la realización de dichas aspiraciones.

2.2. Los modos familiares de realización de las necesidades

El análisis de los relatos de historia de vida permitió identificar que varios de los procesos de construcción de demandas por EDJA se enmarcan y pueden ser comprendidas con mayor profundidad en el interjuego entre lo que las entrevistadas perciben como el modo en que en sus familias resolvían las necesidades de sobrevivencia y el modo en que resolvían las necesidades educativas, de sus miembros.

Este aspecto ya había sido, en parte, identificado en el estudio preliminar antecedente realizado en La Ribera de Quilmes (Llosa, 1999). En aquella investigación señalaba como hipótesis interpretativa, que la interrupción de la escolaridad durante la Educación Inicial, en sectores populares, podía ser comprendida como una decisión en el marco de una estrategia familiar de supervivencia; es decir, tomando la definición que hacen Forni y otros (1991) de este concepto (ver en el Cap. 1), esta interrupción podía ser interpretada en el marco de los acuerdos familiares sobre la organización del hogar que han derivado en la no continuación de la escolaridad de uno o varios miembros a fin de permitir la subsistencia y una mejor distribución de los tiempos de trabajo-descanso de todos. En aquella oportunidad, dejaba planteado además como interrogante, la indagación acerca de la inserción del joven o el adulto en una “segunda chance educativa” en tanto estrategia de supervivencia, ya no referida al hogar de origen sino al hogar actual.

En esta investigación de Doctorado, se reencuentran aspectos semejantes en cuanto a la interrupción de la escolaridad en la Educación Inicial como parte de una estrategia de sobrevivencia, y se avanza en relación con la construcción de demandas por EDJA:

En los relatos de ambas entrevistadas, la biografía individual enmarcada en el ámbito familiar es el referente utilizado por los propios actores para ubicar y comprender en varias ocasiones sus procesos de construcción de demandas por EDJA. En este sentido, me he aproximado a trabajos latinoamericanos que han indagado, desde una perspectiva sociológica, la relevancia de la organización, los ciclos, los acuerdos a nivel familiar, como marco para analizar aspectos referidos a la migración, la reproducción y la sobrevivencia, el trabajo doméstico o extra-doméstico, la educación⁷. Balán y Jelín (1979), por ejemplo, señalan que las estrategias familiares refieren a la organización de respuestas (individuales, familiares, de clase) frente a las estructuras de opciones determinadas por redes de relaciones sociales en las que se encuentran, en condiciones históricas concretas y determinan la estructura de opciones para cada miembro; por tanto, señalan que la unidad de análisis debe ser la familia (como unidad colectiva).

A diferencia de estos abordajes, en esta investigación he mantenido como foco de información y análisis a los sujetos individuales, fundamentalmente a través de la utilización del relato de historia de vida. Esta aproximación metodológica permite captar la dimensión subjetiva de estas formas de organización familiar estratégicas, su propio punto de vista acerca de las decisiones y acuerdos a nivel familiar en relación con la resolución de sus necesidades así como su perspectiva acerca del entramado entre la sobrevivencia familiar y la educación de sus miembros. Esta perspectiva de las entrevistadas refleja, en la vida cotidiana relatada, el procesamiento psicosocial de las condiciones objetivas de existencia a nivel familiar e individual en relación con lo socioeconómico y lo educativo. La identificación de los acuerdos a nivel familiar no implica la asunción de una racionalidad ahistórica y universal respecto de las decisiones familiares como el resultado de una elección consciente entre diferentes alternativas para la resolución de las necesidades (ya sea en relación a la sobrevivencia o a la educación). En este sentido, coincido con la consideración de “acuerdos de referencia” en la que se señala su naturaleza social y cultural fundada en el proceso dialéctico entre definiciones sociales, interpretaciones individuales y conductas (Forni y otros, 1991).

He analizado estos acuerdos familiares a través de la categoría **modos de realización familiar de las necesidades**, que incluye dos subcategorías: **modos de realización familiar de las necesidades de sobrevivencia** y **modos de realización familiar de las necesidades educativas**. Esta categoría refiere entonces a los modos o formas de organización en torno a la sobrevivencia material y a la educación que caracterizaban a sus familias desde la perspectiva de las entrevistadas y que serán el anclaje para observar (en ítem 3.2.1.) el lugar de cada entrevistada dentro de estos modos.

2.2.1. Los modos familiares de realización de las necesidades de sobrevivencia

He analizado estos modos teniendo en cuenta las siguientes propiedades:

- Cuáles son los miembros del hogar
- Quién/es proveen para la realización de las necesidades de sobrevivencia
- De qué manera proveen para la realización de las necesidades de sobrevivencia

⁷ Entre otros, Forni, Benencia y Neiman, 1991; Balán y Jelín, 1979; Jelín y Feijóo, 1980; Sautu, 1999.

El esfuerzo y en ocasiones la lucha por la sobrevivencia cotidiana se expresa en los relatos en los modos de resolución de las carencias en relación con la alimentación, la vivienda, la vestimenta, el transporte para los miembros del grupo conviviente. Debe señalarse como aspecto en común que en ambas entrevistadas la conformación del hogar propio implicó la organización de una “familia ampliada” donde a los cónyuges y al sucesivo nacimiento de los hijos se sumaba la presencia de otros familiares (padres, hermanos y hermanastros, sobrinos, según corresponda).

Por otro lado, las narraciones presentan cómo estos entornos familiares fueron cambiando a lo largo de la vida de las entrevistadas. Para la organización y comprensión de los procesos psicosociales involucrados en las demandas por EDJA, tal como he planteado en el Capítulo 4, la consideración de los ciclos familiares y aún los ciclos de vida no resultaron adecuados. Es por eso que he orientado el análisis de los modos familiares atendiendo a la sucesión de marcos vitales a lo largo de cada vida relatada.

He identificado ciertos aspectos compartidos entre las dos entrevistadas en cuanto a estos modos familiares, que permiten proponer dimensiones comunes para esta subcategoría. El cuadro de síntesis del análisis realizado que presentaré a continuación, enfatiza estos rasgos en común, consignando: la conformación del hogar, el trabajo de sus miembros, las condiciones de vivienda. Para la nominación de estos modos familiares de sobrevivencia, he tomando algunas palabras claves de las entrevistadas:

- “Vivir con padres humildes”
- “Rebuscárselas solos”
- “Trabajar para aportar a la formación del hogar propio”
- “Poner negocios para estar mejor”
- “Trabajar para superar pérdidas y dificultades económicas”
- “Vivir sola”

Debe advertirse que la lectura comparativa entre entrevistadas no puede hacerse en un vacío; es decir, una comprensión más integrada de cada modo de realización familiar requiere su ubicación en diferentes contextos sociohistóricos y geográficos y tener en cuenta la diferencia de edades entre entrevistadas.

A pesar de estas diferencias entre las entrevistadas, a través del análisis se identifica que diversas carencias materiales en relación con la sobrevivencia han atravesado sus vidas casi como una constante, en lo que se puede considerar entornos familiares de pobreza de subsistencia. Se exceptúan los marcos vitales en los que logran emprendimientos familiares autónomos que les permiten cierta “acumulación”, vividos como “estar mejor”. Sin embargo, distintos sucesos posteriores (expuestos en Cap. 4) producen pérdidas económicas en los últimos marcos vitales y vuelven a agudizar la lucha por la sobrevivencia.

MODO REALIZACIÓN FLIAR NECESIDADES DE SOBREVIVENCIA	CASO CHOLA HOGAR / TRABAJO / VIVIENDA	CASO MARÍA HOGAR / TRABAJO / VIVIENDA	ALGUNAS CITAS ILUSTRATIVAS
Vivir con padres humildes	Familia de origen: padre, madre, hijos Padres trabajadores en industrias urbanas; hijos no trabajan Vivienda alquilada (Primer y segundo marco vital)	Familia de origen: padre, madre, hijos Padres trabajadores en agricultura (trabajo "al tercio"); hijos ayudan en cosecha y tareas domésticas No propietarios de la tierra (Primer marco vital)	<i>"yo me crié con una familia humilde, no con una familia de un poder adquisitivo.."</i> <i>estaban mamá y papá, mamá y papá y mis hermanitos. (...) Y papá trabajaba en el frigorífico que es todo esto, en el Frigorífico Lisandro de La Torre...</i> <i>"mi padre vivía de... vivíamos... o sea nos crió con... eh, con el trabajo de... de agricultura. Trabajábamos en eso, trabajaba él, ellos, ellos dos, y mi mamá solía vender la ... la verdura. Se iba a caballo, lejos, lejos de ahí. Y bueno, vendía la verdura. (...) Y bueno, nosotros ayudábamos... en la cosecha..."</i> <i>"nosotros éramos muchos y que él veía que nosotros care... caren... carenciábamos, no?"</i>
Rebuscárselas solos	Padres ausentes (muerte; abandono) Hermanos mayores (incluye entrevistada) trabajan en industrias urbanas y tareas domésticas; menores no trabajan; otros adultos "ayudan". Vivienda alquilada (Tercer marco vital)	Padres ausentes (distancia geográfica) Hermanos mayores (incluye entrevistada) migran; trabajo doméstico "cama adentro". Vivienda de familiares en terrenos no propios (Segundo, tercero y cuarto marco vital)	<i>"A los nueve quedé sola (...) que yo iba a lavar patios, a limpiar, viste... una fiambrería que me regalaban el fiambre (aparte de pagarme); iba a hacerle los mandados, así, a los vecinos... Y uno me daba una cosa, otro me daba otra... Iba al San Felipe Neri, a buscar las moneditas (...) con eso comían la pizza mis hermanos".</i> <i>"había venido una señora de la ciudad a buscar chicas para que trabajen; trabajo doméstico. (...) Entonces bueno, me fui a los diez años; me llevó. Y estuve, más o menos con ella, hasta los quince años, me quedé ahí en ese trabajo... ((Viviendo)) En la misma casa de la señora... trabajando ahí. (...) Yo a la plata no la recibía.</i>
Trabajar para aportar a la formación del hogar propio	Formación del hogar propio: cónyuges; nacen dos hijos; presencia de otros familiares (suegro, hermanos,	Formación del hogar propio: - Primero hnos., sobrina y padres que migran (Quinto marco vital)	<i>Porque también mi vida de casada fue muy dura, fue laburar, criar todos. Y a mi suegro... Ojo que había que estar... Está bien que mi suegro fue rebueno. El tapado que yo tuve fue el primero el</i>

	<p>hermanastros) Cónyuges trabajadores asalariados en industrias urbanas; hijos no trabajan; suegro jubilación. Vivienda de familiares (Cuarto marco vital)</p>	<p>- Luego cónyuges; nacen tres hijas; presencia de otros familiares (Sexto marco vital). Cónyuges trabajadores asalariados en industrias urbanas, comercio, trabajo doméstico; hijas no trabajan Vivienda de familiares en terrenos no propios</p>	<p><i>marrón que me lo compré con tanta desesperación con lo primero que pude ahorrar cuando trabajé en la fábrica de zapatos porque tenía frío y el que siguió a este tapado, me lo regaló mi suegro cuando yo me casé. (...) Yo lo atendí o atendía a todos, y él me compraba zapatos... cuando él cobraba su jubilación (...) Pasó después el tiempo. Entre mi tía y yo nos turnábamos para con mis hermanos, para todos, viste? Pero cuando mi sobrina tenía tres o cuatro años, mi hermano se separa, se va mi cuñada. Otro despelote más! Se viene mi hermano a casa. Y adónde iban a ir, pobres?!</i></p>
<p>Poner negocios para estar mejor</p>	<p>Cónyuges, hijos y otros familiares (hermanastros) Cónyuges e hijo trabajadores en negocio familiar (autónomo) Acceso a vivienda propia por plan de viviendas (Quinto y sexto marco vital)</p>	<p>Cónyuges, hijos y otros familiares (padre y sobrinos) Cónyuges: trabajo en industria urbana y negocio familiar (autónomo) Acceso a vivienda propia por plan de viviendas; se mantiene también vivienda en terrenos no propios (Séptimo marco vital)</p>	<p><i>Bueno, yo siempre hice cosas, así que en un tiempo atrás, yo tenía un negocito acá. Había empezado con un kiosquito y bueno, fui adelantando, adelantando... bueno, crecimos y se hizo un almacén. (...) Y funcionó muy bien. (...) Habíamos juntado de mercadería!! Nos fue rebien! Y yo agradecida de mi hermano (...) Y él me ayudaba. Y acá traíamos. Pero impresionante la cantidad de verdura que había. Y se vendía!! Un montón. Así que... me fue bárbaro... esos años fueron bárbaros...!</i></p>
<p>Trabajar para superar pérdidas y dificultades económicas</p>	<p>Pérdidas económicas. Fallecimiento de un cónyuge; trabajo asalariado de madre, hermanastros e hijos. Vivienda de familiares (Séptimo marco vital)</p>	<p>Pérdidas económicas Cónyuges trabajo asalariado (en industria y trabajo doméstico); hijas no trabajan mientras estudian, luego sí. Vivienda en terrenos no propios (Octavo marco vital)</p>	<p><i>Pero... no supe hacer nada... no supe hacer nada que quedara... Todo lo invertí en... no sé en qué... no sé en qué. nos vinimos y... de haber estado tan bien en Gesell, a dormir en el piso. En la ruina... Mis tíos (...) habían dejado la casa de acá en Pieres, y yo vine ahí. Trabajaba limpiando casas y cuidando enfermos... Y no tenía nada, tenía que comprar todo, la heladera, los muebles!</i></p>
<p>Vivir sola</p>	<p>Trabajo asalariado y Vivienda en institución barrial. (Octavo marco vital)</p>		<p><i>"se casaron ellos... Y yo ya quedaba sola" "y es cuando ... me hace entrar en el club"</i></p>

2.2.2. Los modos familiares de realización de las necesidades educativas

Así como las entrevistadas presentan en sus relatos la organización familiar y los acuerdos en relación a la realización de las necesidades de sobrevivencia, también manifiestan la organización y los acuerdos a nivel familiar para el logro de la satisfacción de las necesidades educativas de los miembros. El análisis de los incidentes correspondientes permitió identificar las siguientes propiedades de esta subcategoría, comunes al análisis del relato de ambas entrevistadas, referidas a los aspectos que componen estos modos:

- **quiénes pueden realizar necesidades educativas:** se observan diferencias entre a quiénes se impulsa y quiénes pierden posibilidades de continuar con sus trayectorias educativas. En las familias de origen se vio priorizada la continuidad de los estudios en los hijos varones mayores. En las familias propias, se prioriza la educación de los hijos.

bueno mi hermano fue el único que hizo hasta 6to. (...) El quería seguir estudiando de... y bueno estudió... mi papá buscó la manera de hacerlo estudiar (...) Y él es el que más avanzó. Y después le seguía mi hermana que tampoco: ella hizo 2do grado, la que le sigue a mi hermano. Después yo que también habré hecho 2do grado ahí en Catamarca. (M.)

- **cómo se distribuyen los recursos económicos familiares:** Teniendo en cuenta los contextos familiares de pobreza y carencias (presentados en ítem anterior), se destaca la escasez de recursos que deben ser distribuidos para el sostén de los gastos de cuotas escolares, transporte, útiles escolares, etc.

S.: - me decía entonces que empezaron a estar un poco mejor cuando pusieron el kiosco...

M.: - Sí, ya empezó, empezamos nosotros, al menos nosotros como nuestro grupo familiar, un poco mejor, más aliviados (...) Ya al menos la mercadería la teníamos, la leche, todo eso para las chicas, al menos para el boleto para que puedan ir en colectivo, todo eso, porque lo hacíamos caminando, muchas cuadras...

S.: - Cuál era la escuela?

M.: - Nuestra Señora de La Paz que está en Piedrabuena.

- **Cómo se organizan responsabilidades, tiempos y espacios:** sostener la continuidad de los estudios de algunos de los miembros requiere no sólo disponibilidad de recursos económicos sino la asistencia de otros que otorguen apoyo intelectual y afectivo, se responsabilicen ante las escuelas, se preocupen por la obtención de vacantes, por organizar los traslados, etc.

Te cuento cómo fue el tema: nos fuimos ((a Gesell)), al final pude ir; hice el pase; S. ((hija)) pudo ir a la escuela allá (allá era del Estado, muy bien). Terminé haciendo la leche para los chicos a la mañana; como siempre me levanté temprano, iba a hacer la lechê a los chicos.

S.: - Y D. ((HIJO)), seguía estudiando?

Ch.: - Y D., se anotó..., se anotó, lo anotamos, en una escuela particular allá, no particular, privada, de Industrial (...)

- **Cuáles son y cómo se buscan los satisfactores adecuados:** en la búsqueda de alternativas para la resolución de las necesidades educativas entran en juego los espacios educativos existentes (o no) en las zonas de residencia (escuelas públicas o privadas, cursos, etc.), los conocimientos de los miembros de la familia acerca de estos espacios y los aspectos socioculturales (aquello que se "acostumbra" en el grupo social de referencia).

Él ((hermano mayor)) quería seguir estudiando de... y bueno estudió... mi papá buscó la manera de hacerlo estudiar por correo porque como no disponíamos de plata para mandarlo así a alguna pensión como se solía, como se acostumbraba en aquellos tiempos que iban los chicos a la ciudad, a algunas pensiones para estudiar. Y entonces bueno, mi papá buscó la manera para que él estudie por correo, mecánico dental ((se ríe)) había estudiado él (...) (M.)

S.: - *Y cómo había elegido usted ese colegio ((privado))?* Me había dicho que al principio fue porque su hermano también mandaba a su sobrina ahí, no?

M.: - *Sí a mi sobrina ahí y él me orientó. (...) Y él me dijo que era muy buen colegio, que tratara de mandarlas ahí. Así que bueno, fue lo único... el único consejo que tuve, así que...(M.)*

S. ((hija)) *lo más bien. Y después empezó en una Academia de Inglés. Ella misma hacía todo lo... como allá no hay otras cosas, tenés que darle estudios, lo que más puedas. (Ch.)*

Hasta aquí la presentación de las propiedades de la subcategoría “modos de resolución de las necesidades educativas a nivel familiar”. Se observa la complejidad de cada uno los aspectos puestos en juego para la realización de estas necesidades en la vida cotidiana familiar. Estos aspectos se han configurado y dispuesto de diferente manera a lo largo de las vidas relatadas. Los distintos “modos de resolución de las necesidades educativas a nivel familiar”, implican la combinación particular de estos aspectos en un momento dado, ya sea en cuanto a quiénes realizan o no sus necesidades, en cuanto a la distribución de los recursos económicos disponibles en cada momento, a la identificación de diferentes satisfactores, etc. A partir del análisis de los rasgos en común se identifican como principales modos de realización familiar de las necesidades educativas:

- **El impulso a la escolaridad en la Educación Inicial de los hijos:** se observa tanto en la familia de origen como en la familia propia de las entrevistadas. En los relatos se destaca en particular el esfuerzo y el apoyo brindado por las entrevistadas a la educación de los hijos, que logran terminar la primaria e iniciar la secundaria en el caso de Chola y completar la secundaria e iniciar estudios superiores en el caso de María:

Traté de mandarla a una escuela privada. (...) Entonces... y bueno, siguió ahí. (...) Así que costó mucho la educación ((de las hijas)), mucho, mucho, mucho... Y... y hasta que terminaron la secundaria fue redifícil. (...) fue esfuerzo... puro esfuerzo nuestro de... de... toda la educación de ellas. (M.)

- **La interrupción de la escolaridad de algunos de los miembros de la familia:** no sólo la continuidad de la educación de los miembros de la familia requiere de acuerdos, también la interrupción aparece en los relatos como producto de decisiones a nivel familiar. En este modo de realización de las necesidades educativas interjuega fuertemente el modo familiar de realización de las necesidades de sobrevivencia.

Y después le seguía mi hermana que tampoco: ella hizo 2do grado, la que le sigue a mi hermano. Después yo que también habré hecho 2do grado ahí en Catamarca, 2do grado. (...) ellos optaron por mandarme con un tío a un lugar de ahí de Catamarca, pero lejos. (...) Y no iba a la escuela. (...) A mi hermana también la... qué se yo, andábamos por ahí, por alguna familia que podía darnos de comer, parece. (...) ella era... era inteligente, nada más que no tuvo la suerte de estudiar; de tener el apoyo para poder seguir, estudiar y cultivarse como debía. (M.)

Y D. ((hijo)), se anotó..., se anotó, lo anotamos, en una escuela particular allá, no particular, privada, de Industrial y le iba bien... pero a mi marido no le daba para... para poder con los negocios ((por enfermedad)). Y D. ya había aprendido con él (...) Estábamos todos en el taller... Y mi marido tenía que se descomponía (...) y entonces D. me dijo un día: “Mirá mamá, estudio o ayudo con el negocio”.... (...) Y D. deja y sigue con el negocio. Y mi hermano. (Ch.)

- **El apoyo a la escolaridad de otros menores a cargo en la familia:** dada la conformación de los hogares con presencia de otros miembros además de la familia nuclear, en algunos momentos se requiere organización y acuerdos entre algunos miembros de la familia para sostener la escolaridad de otros (hermanos y hermanastros, sobrinos).

M.: *Para ese entonces ya estaba mi sobrinita que había tenido mi hermana (...)*

S.: - *Ah. Y la cuidaba ud. a su sobrinita?*

M.: - *Sí, yo me hice cargo de ella. Y bueno, como yo trabajaba, no quedaba nadie en la casa, no sabía cómo hacer con la escuela de ella y... entonces yo tenía... ah, había venido un hermano, que es el más chico de mí. Entonces la dejaba con él y le pedía de que... ah, y le había conseguido un micro, para que la lleve a la escuela.*


- **El estímulo a la EDJA:** refiere a los acuerdos familiares en torno a completar los niveles educativos a través de la educación de adultos.

Me hicieron rendir ((libre el nivel primario)), es como que me dieron un empujón y yo me esmeré porque lo necesitaba el trabajo. (...) Bueno, después mi hermano también tuvo que rendir ((libre)). Él se había quedado que no quería, que no le gustaba y yo también a él lo empujé porque a él cuando entró a trabajar en la fábrica de curtiembre, precisaba tener el sexto grado. Y bueno él también salió lo mismo. (Ch.)

- **El desestímulo a la EDJA:** en otras ocasiones, los miembros del entorno familiar intervienen obstaculizando la realización de las necesidades educativas que podrían resolverse a través de la EDJA, en los “acuerdos” familiares acerca de la distribución de los recursos para la sobrevivencia y la educación de los integrantes del hogar.

Sí, yo te digo, quería hacer el secundario, viste esos institutos que hacés el secundario en dos años? (...) para Adultos, y ahí mi marido tampoco me dejó. (...) No, no me dejó. Y... quedé... porque también en ese lapso que estaba D. ((hijo)) chico estábamos trabajando en un campo en Pilar en un criadero de aves. (Ch.)

En cada uno de estos “modos de realización familiar de las necesidades educativas” interjuegan los “modos de realización familiar de las necesidades de sobrevivencia”, de distinta manera, interviniendo además otros aspectos de cada marco vital e impactando en los procesos de construcción de demandas por EDJA. A continuación se sintetiza los principales vínculos entre ambos modos (ya anticipados en Cap. 4):

Modos familiares de resolución de las necesidades de sobrevivencia		Modos familiares de resolución de las necesidades educativas
Rebuscárselas solos		Desestímulo a la EDJA: dificultades para la realización de las aspiraciones educativas, por “falta de apoyo”
Rebuscárselas solos		Estímulo a la EDJA: impulsa o refuerza el reconocimiento y realización de aspiraciones educativas; búsqueda de espacios de EDJA vistos como medio para mejorar posibilidades de sobrevivencia
Trabajar para formar el hogar propio Poner negocios para estar mejor Trabajar para superar pérdidas		Desestímulo a la EDJA: inhibe decisiones de acceso a EDJA frente a la prioridad de la educación y la sobrevivencia de los hijos; se relegan necesidades propias
Trabajar para formar el hogar propio Trabajar para superar pérdidas		Estímulo a la EDJA: impulsa o refuerza el reconocimiento y realización de aspiraciones educativas; búsqueda de espacios de EDJA vistos como medio para mejorar posibilidades de sobrevivencia

La interrelación entre estos modos es compleja; los acuerdos familiares referidos a la sobrevivencia configuran ciertas “condiciones de posibilidad” para la realización de las necesidades educativas, pero a su vez los acuerdos familiares referidos a lo educativo impactan sobre las condiciones de sobrevivencia. Así, por ejemplo, el estímulo de algunos miembros hacia la EDJA que permite el completamiento del nivel primario posibilita el

acceso a trabajos que incrementan los ingresos familiares. O, en un sentido diferente, la prioridad dada a la educación de los hijos (a través de escuelas privadas) repercute sobre los escasos recursos disponibles para el resto de los miembros.

En esta complejidad de interrelaciones entre estos modos de resolución de las necesidades de sobrevivencia y educación a nivel familiar se inscriben los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA de las entrevistadas. Para comprender cómo se inscriben y de qué manera inciden es fundamental considerar el lugar que cada una de ellas desempeñaba o desempeña en estos modos familiares (a desarrollar en ítem 3.2.1.).

3. Las condiciones del entorno vital propio

En este ítem 3. desplegaré la construcción categorial que hace al análisis de las condiciones del entorno vital de las entrevistadas; presentaré una selección de categorías, aquellas que se relacionan de manera significativa con la categoría central: el devenir de los procesos psicosociales involucrados en sus demandas por EDJA. Se trata de categorías referidas a:

- los trayectos de las trayectorias en cada marco vital; entre las diferentes trayectorias, presentaré con mayor detalle el análisis de la trayectoria educativa, en cuanto a las condiciones específicas de esta trayectoria que afectan los procesos de construcción de demandas por EDJA.
- el lugar de las necesidades propias en la trama de las necesidades colectivas;
- la imagen de la educación y de los espacios de EDJA;
- la construcción de la imagen de sí;
- la construcción de la autonomía.

3.1. Las trayectorias vitales y las condiciones de la trayectoria educativa

3.1.1. La conjunción de trayectos de distintas trayectorias en cada marco vital

Los procesos psicosociales involucrados en cada uno de los procesos de demandas por EDJA requieren ser comprendidos en su relación con las condiciones específicas de la vida cotidiana de las entrevistadas en ese momento de sus vidas, en ese **marco vital** durante el cual lo educativo ha entrado en juego en una trama compleja con otros aspectos vitales: sea la formación del hogar, el nacimiento y crecimiento de los hijos, la inserción laboral y la lucha por la sobrevivencia, la migración y la consecución de la vivienda, los afectos, la disponibilidad de tiempo liberado, etc. El relato de vida presenta el devenir en el tiempo de cada uno de estos aspectos que hacen a sus condiciones concretas de existencia, su relevancia y su significado en cada momento particular en el que se desarrollan los procesos de construcción de demanda por EDJA. Para su análisis, he utilizado la categoría de **trayectorias**, referidas a las distintas áreas de la vida cotidiana que pueden identificarse en cada relato: las trayectorias familiar, educativa, laboral, migratoria, de participación social. Estas trayectorias ya habían sido y están siendo trabajadas en el marco del proyecto UBACYT marco (Sirvent, 1998). Los relatos de historia de vida de Chola y de María aportan además otras más específicas: las trayectorias en relación con otros afectos más allá de la familia, con la vivienda, con la religión.

En cada una de las trayectorias puede identificarse un inicio e hitos de cambios que configuran diferentes trayectos en el transcurso de cada trayectoria⁸. He realizado una “objetivación” de estos trayectos de las trayectorias en sus anclajes temporales, espaciales y socioestructurales, ubicando su sucesión en el itinerario biográfico correspondiente a cada entrevistada y he desarrollado su configuración en cada marco vital (en Capítulo 4), por lo cual aquí sólo efectuaré algunas reflexiones generales acerca de estos trayectos en tanto parte de las condiciones del entorno vital que intervienen en los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA:

El trabajo realizado sobre los relatos muestra que en cada marco vital, los procesos de construcción de demandas por EDJA (interpretados como parte de la trayectoria educativa), se interrelacionan con los otros trayectos específicos que se estén dando en las diferentes trayectorias que hacen a los distintos aspectos de la vida cotidiana de cada entrevistada en ese marco vital delimitado por los momentos de inflexión. Se remarca entonces que la identificación y comprensión de cada proceso psicosocial involucrado en las demandas por EDJA requiere observar la situación particular de la entrevistada en el correspondiente marco vital, respecto de cada uno de estos trayectos de las diferentes trayectorias.

En esta configuración particular de la combinación de los trayectos de las trayectorias en cada período tiene lugar la vida cotidiana en la que se desarrolla la dinámica necesidad / satisfacción de la trama de necesidades, que incluye a las necesidades educativas. Esta configuración particular de combinación de trayectos permite identificar los rasgos principales que hacen a la organización concreta de sus vidas cotidianas en esa etapa y que afectan al reconocimiento y a la realización de sus necesidades. En este sentido, en el relato correspondiente a cada marco vital hay ciertas necesidades subjetivas que aparecen como prioritarias, en cuanto se enfatizan las carencias y las urgencias para su resolución.

A riesgo de simplificar el análisis, es importante señalar algunos puntos en común. En ambas entrevistadas, la pertenencia a familias de origen de padres obreros o campesinos y luego la pérdida del continente familiar y la interrupción de la escolaridad en el nivel primario configuran condiciones iniciales o aspectos precursores objetivamente desventajosos a nivel socioeconómico y educativo; su inserción laboral temprana en empleos de baja calificación e ingresos y la formación de un hogar propio “ampliado” (con varias personas a sostener) dan cuenta de adversas condiciones concretas de existencia que tornan subjetivamente prioritarias las necesidades de subsistencia propia y del grupo conviviente casi como una constante a lo largo de estas vidas. En la conjunción de trayectos de cada trayectoria cada marco vital se reconocen además otras necesidades prioritarias, tales como la necesidad de protección y afecto, la necesidad de libertad, la necesidad de participación. Todas estas necesidades prioritarias han entrado en juego con el reconocimiento de las aspiraciones educativas en un momento u otro de las vidas de Chola y de María, en la tensión constante entre estas necesidades como carencia y al mismo tiempo potencia que moviliza a la búsqueda de los satisfactores adecuados, dando lugar a procesos de demandas por EDJA. He expuesto esta dinámica de conjunción de trayectos de las diferentes trayectorias que ha afectado sus demandas por EDJA en cada marco vital, en el Capítulo 4.

Entre las trayectorias que hacen a las condiciones del entorno vital propio, está incluida la trayectoria educativa. Teniendo en cuenta su relevancia en relación con el objeto de estudio, he profundizado analíticamente en los aspectos condicionantes de esta trayectoria respecto de las demandas por EDJA, tal como expondré a continuación.

⁸ En este sentido, coincidimos con la perspectiva trabajada por Freidin (sobre la base de Elder), acerca de los trayectos y las trayectorias (B. Freidin en Sautu, 1999). Ver en Capítulo 2.

3.1.2. Las condiciones de la trayectoria educativa

El devenir de la trayectoria educativa en cada caso analizado es otra de las “condiciones que establecen el escenario o las circunstancias en las cuales se sitúan o emergen” los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de sus demandas por EDJA. Si bien forma parte de lo que he considerado como **entorno vital** de cada entrevistada, amerita un análisis particular al constituir la trayectoria específica en la cual se inscriben los procesos estudiados.

En el Capítulo 4 por casos, he presentado el devenir de la trayectoria educativa de cada una de las entrevistadas, identificando sus experiencias en la Educación Inicial, en la EDJA así como sus Aprendizajes Sociales. Esto requirió posicionarse y analizar los relatos de vida desde una visión global e integral del fenómeno educativo, considerando a la totalidad de la vida como espacio de educación y de aprendizajes permanentes (Sirvent, 1992; Bélanger, 1994; Dominicé, 1990). Desde esta perspectiva, he identificado los momentos de inicio y de interrupción o culminación de la inclusión de cada entrevistada en espacios con intencionalidad educativa y con cierto grado de formalización; estos hitos delimitan cada uno de los trayectos que ha recorrido cada entrevistada por la Educación Inicial y la EDJA, dentro de su trayectoria educativa. También pude identificar los momentos de cambios significativos, de saltos cualitativos en los Aprendizajes Sociales. Es decir, dentro de este continuo de la trayectoria educativa desde la perspectiva de los aprendizajes permanentes se registran discontinuidades, pero considerados más como “cambios” en los trayectos que como “interrupciones” de la trayectoria educativa como un todo.

Se trata entonces de analizar una relación no lineal sino dialéctica entre las distintas instancias, formas y espacios de aprendizaje en experiencias de Educación Inicial, EDJA y Aprendizajes Sociales a lo largo de la vida y su vinculación con el devenir de los principales procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA.

En particular, los relatos de historias de vida relevados muestran la multiplicidad y heterogeneidad de los aprendizajes que han realizado las entrevistadas a lo largo de sus vidas, más allá de sus trayectos en espacios organizados con una intencionalidad educativa, en la Educación Inicial y en la EDJA. Se trata de los denominados **aprendizajes sociales**, cuya relevancia varios autores reconocen pero que, sin embargo, están “pobremente investigados” (tal como señala Bélanger, 1994). Su análisis me ha sorprendido por su riqueza, diversidad y complejidad y me ha permitido penetrar de manera más completa en la comprensión de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA en los dos casos estudiados, a través de la identificación de un conjunto de aprendizajes entramados que he denominado **aprender a demandar**. A efectos analíticos y de un mejor ordenamiento del texto para la claridad de su lectura, en este ítem referido a las trayectorias educativas incluiré un panorama general de las subcategorías construidas acerca de los aprendizajes sociales y dejaré para el final de este capítulo (ítem .3.3.), la exposición del análisis del “aprender a demandar”, aún cuando considero que éste forma parte de las condiciones de la trayectoria educativa.

3.1.2.1. La Educación Inicial y las demandas por EDJA: las diferentes condiciones de inicio

He presentado en el Capítulo 4 por casos que en ambas entrevistadas el inicio y la interrupción de la escolaridad durante su infancia se relaciona con sus condiciones concretas de existencia en su entorno familiar y en su contexto sociocultural, en el marco de la configuración y los cambios en distintas trayectorias (familiar, laboral, migratoria) en los correspondientes marcos vitales. La reconstrucción y comparación de sus itinerarios

biográficos ha permitido observar las semejanzas y diferencias de este primer trayecto de su trayectoria educativa. Ambas inician la escolaridad en la edad formalmente instituida como adecuada, en el entorno de su familia nuclear de origen. Sin embargo, mientras Chola asiste a una escuela urbana cercana a su hogar, María asiste a una escuela rural alejada y al tiempo que ya aportaba al trabajo agrícola familiar. Sus trayectos por la Educación Inicial son diferentes: Chola da cuenta de un trayecto “normal” mientras asiste a la escuela; no repite y obtiene buenos resultados en cuanto a aprendizajes logrados. María presenta un trayecto “irregular”: su asistencia se interrumpe durante uno o dos años (debido a cambios migratorios, laborales y familiares); retoma en condición de sobreedad y repite, dando cuenta de aprendizajes no logrados.

Ambas interrumpen definitivamente su asistencia a la escuela habiendo aprobado pocos grados: tercero en el caso de Chola y segundo en el caso de María, ambas sin haber podido obtener la certificación del nivel primario en la Educación Inicial (y, en el caso de María, sin haber logrado un mínimo manejo de la lectoescritura y el cálculo). Si bien Chola luego termina su primario a través de instancias de EDJA de diferente grado de formalización, ambas quedan en los primeros escalones del denominado “nivel educativo de riesgo” (Sirvent, 1996), al no haber podido alcanzar el umbral del nivel educativo secundario completo. Este nivel educativo alcanzado las ubica, desde esta perspectiva teórica, en un lugar precario frente a la probabilidad estadística de quedar marginadas –de distintas maneras y en diferentes grados- de la vida social, política o económica en un contexto de múltiples pobreza. Si bien la asociación entre esta probabilidad de exclusión y el no completamiento del nivel educativo secundario refiere a las condiciones socio históricas, políticas y económicas vigentes en las últimas décadas hasta la actualidad, el no completamiento del nivel primario ya resultaba un obstáculo en el momento en que ambas entrevistadas interrumpieron su escolaridad.

Las entrevistadas han quedado entonces en una situación desventajosa, con un capital escolar que ya resultaba “exiguo” en su adolescencia y juventud y que hoy se torna aún más “riesgoso”. Desde la conceptualización de la educación permanente y del nivel educativo de riesgo, debe considerarse que quedaron privadas de apropiarse en la escuela de conocimientos esenciales para su participación plena en la vida laboral, familiar, ciudadana; quedaron sin una certificación educativa mínima y con mayores probabilidades de continuar excluidas en términos de una Educación Permanente, en relación al principio de avance acumulativo en educación (Sirvent, 1992). Esto permite afirmar, como ya lo he señalado antes, la existencia de ciertas carencias educativas en ambas entrevistadas, en tanto necesidades objetivas que indican su situación de demanda potencial por EDJA, más allá de su reconocimiento o no a lo largo de sus vidas.

Las entrevistadas han percibido también que estas carencias educativas implicaban dificultades para su desempeño pleno en ámbitos laborales en un caso, de participación social y familiar en el otro, de educación en ambos, reflejando el procesamiento del impacto del nivel educativo de riesgo en sus vidas:

Antes, por lo menos... como ahora que te piden secundario, que te piden computación, te piden... yo tenía que tener el primario aprobado. (Ch.)

No sé... creo que tuve mi primer hija y no sabía cómo ((ríe y se tapa la cara)). Te juro que no sabía! (...) qué terrible!! (...) Yo digo cómo no iba a saber esto! Pero claro, nadie, nadie me... Claro, yo no leía tampoco. No leía, no me instruí, entonces, no tenía idea. (M.)

⁹ . Debe recordarse aquí que el Nivel Educativo de Riesgo está conceptualizado en términos de probabilidades estadísticas y no de determinismos absolutos y que no refiere a las personas en términos de sus potencialidades individuales sino al fenómeno de injusticia, exclusión social y represión (Sirvent y Llosa, 1998).

Y siempre está de que bueno, empiezo tal curso, hago tal cosa, pero si tengo secundaria, a veces... no siempre... no siempre se dan los cursos que se pueden hacer sin... así que para mí es fundamental hacer la secundaria. (M.)

En los dos casos analizados la interrupción de la escolaridad es subjetivamente “justificada”. No obstante ello, expresan su “frustración” frente a sus “trayectorias educativas truncas” e identifican sus carencias e intereses educativos en relación con el completamiento del nivel primario y el avance hacia otros espacios educativos. He observado en ambas entrevistadas la dialéctica de la frustración de las aspiraciones educativas, del registro de la “falta”, y la potencia o impulso para continuar estudiando. El **inicio trunco** se torna una “deuda pendiente” cuya compensación se busca e incluso se prolonga en el tiempo hasta la actualidad (más fuertemente en el caso de Chola) como uno de los aspectos que motoriza o impulsa procesos de construcción de demandas por EDJA. Este impacto biográfico de la “escolaridad truncada” y la búsqueda de un “arreglo de cuentas” fue señalado también por Dominicé (1990) en un estudio antecedente. En esta investigación he profundizado en su relación con los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas por EDJA: este reconocimiento de carencias e intereses educativos relacionados con este **inicio trunco**, en tanto trayecto de la escolaridad interrumpida en la Educación Inicial, forma parte del **reconocimiento de las aspiraciones educativas** de las entrevistadas durante su adolescencia, juventud y adultez (ver en ítem 1.1.1.e. del Cap. 5).

Desde la perspectiva de la Educación Permanente, la Educación Inicial debe aportar a la formación general de la persona y de los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar aprendiendo a lo largo de toda la vida (Sirvent y otros, 2006). Si la Educación Inicial debe entonces constituir la plataforma de “despegue” hacia una vida plena de aprendizajes permanentes, el análisis de estos relatos de vida en cuanto a sus trayectos de escolaridad interrumpidos permite vislumbrar diferentes puntos de partida para cada una de las entrevistadas:

El trayecto “normal” de Chola es acompañado por un reconocimiento de los aprendizajes logrados y por una buena relación con los docentes; la escuela queda significada como un espacio de contención (frente a la conflictiva situación familiar) y valorización, donde “no tenía problemas” para aprender. Si bien ampliaré el análisis de los rasgos componentes de la imagen de sí en el próximo ítem 3.2.3., es importante además señalar en cuanto al trayecto escolar, que aquí comienza a constituirse una imagen o representación positiva de sí misma en relación con el aprendizaje. Estos aspectos positivos parecen haber resultado **enriquecedores** de los procesos de construcción de demanda por EDJA: por un lado porque habilitan la posibilidad que manifiesta esta entrevistada de orientarse a diferentes tipos de espacios de EDJA (de mayor o menor grado de formalización), en cuanto tanto la escuela en su Educación Inicial como los espacios de EDJA son percibidos como espacios adecuados y merecidos frente a sus aspiraciones educativas (ítem 2.1.3.b. Cap. 5); por otro lado, al constituirse en aspectos facilitadores de la continuidad en dichos espacios le permiten lograr la realización de sus aspiraciones (ítem 3.2.2. Cap. 5). La propia entrevistada reconoce efectos positivos de su trayecto por la Educación Inicial, sobre sus experiencias en EDJA:

Claro, ((tuve que rendir libre)) para no perder el año y poder pasar. No tenía... o sea... estaba tan bien en la escuela (...) Yo no tenía dramas para estudiar! (...) Bueno, después di libre.

En el caso de María, el trayecto “irregular” presenta aprendizajes no logrados; la escuela queda significada como un espacio de no contención, desvalorización, donde “no entendía”. Comienza a constituirse una imagen o representación negativa de sí misma en relación con el aprendizaje. Tal como señala Sirvent (2005), “la población que es así excluida del sistema educativo, en un contexto de múltiples pobreza, va conformando una

visión negativa de sí mismo como aprendiz, se destruye su autoestima” (p. 10). Estos aspectos negativos de su trayecto escolar parecen haber resultado **empobrecedores** de los procesos de construcción de demanda por EDJA: por un lado porque parecen afectar la posibilidad de orientarse hacia espacios de EDJA de mayor grado de formalización frente a sus aspiraciones educativas (en ítem 2.1.3.b. Cap. 5); por otro lado, son vistos como aspectos obstaculizadores de la continuidad en dichos espacios que impiden la realización de sus aspiraciones (en ítem 3.2.1. Cap. 5). La propia entrevistada reconoce efectos negativos de sus trayectos por la Educación Inicial sobre sus experiencias en EDJA:

ya dejé la escuela (...). Entonces empecé a ir a una escuela de Corte y Confección. (...) Pero... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba, no me arreglaba.

Los efectos negativos de este **inicio empobrecedor** sobre sus situaciones de demandas por EDJA se observan en el caso de María no sólo en su posibilidad de completamiento y continuidad de los niveles educativos a través de la EDJA de mayor grado de formalización (escuelas primarias o secundarias de adultos) sino (como se observa en el fragmento citado arriba) también en su acercamiento a experiencias de grado medio-alto de formalización. Y en un doble sentido: tanto en relación con los contenidos que la escuela en la Educación Inicial no ha logrado proporcionarle y como en cuanto a la construcción de subjetividad, en tanto su experiencia en la Educación Inicial ha dejado su huella en la conformación de sentidos en torno a lo educativo.

Retomando entonces, si la Educación Inicial puede ser considerada el “despegue” hacia otros espacios de aprendizaje ya sea estructurados o inestructurados, en los casos analizados se trata de puntos de partida diferentes que he denominado **inicios truncos empobrecedores** o **inicios truncos enriquecedores** de los procesos de construcción de demanda por EDJA, para referir a la trama de los aprendizajes logrados y los significados construidos en interacción con otros durante el pasaje por la escuela y su impacto sobre las posteriores experiencias de EDJA. En la construcción de esta trama se juegan los procesos de aprendizaje (o no aprendizaje) de las entrevistadas en relación con el currículum prescripto junto con otros aprendizajes inestructurados, más allá de lo previstos o planificados por el sistema educativo formal, es decir, aquellos Aprendizajes Sociales que se entranan con la Educación Inicial, que se involucran en el aprender a aprender y en el aprenderse a sí mismo aprendiendo en el espacio educativo escolar (a profundizar en ítem 3.3.2.) y que tienden a proyectarse y continuarse en otros espacios educativos posteriores.

La dialéctica de la Educación Inicial con los procesos de construcción de demanda por EDJA no se agota entonces en el reconocimiento de las aspiraciones educativas. Se trata de una trama que actúa además en relación con los otros dos procesos psicosociales: en la **orientación hacia el tipo de EDJA identificado como satisfactor** y en la **posibilidad de realización de la aspiración educativa**. Aún más, se puede plantear como un supuesto hipotético, su actuación en el mismo reconocimiento de la necesidad educativa, preguntándonos por la posible inhibición de María en la subjetivación de sus carencias educativas, frente a los posibles efectos negativos y acumulativos de sus no aprendizajes y su impacto en la construcción de una imagen de sí como aprendiz, en la no conversión de sus necesidades objetivas en necesidades subjetivas relativas a la EDJA.

3.1.2.2. Los trayectos en la EDJA y la construcción de demandas por EDJA

Así como ciertas características del trayecto por la escuela en la Educación Inicial de las entrevistadas interjuegan con los procesos de construcción de demanda por EDJA, el análisis indica que también las experiencias de inclusión en diferentes espacios de EDJA

(ya sean culminados o interrumpidos) han configurado aspectos que han resultado facilitadores o inhibitorios de los procesos de construcción de demanda por EDJA que les han sucedido en el tiempo. Me centraré aquí en el análisis de las relaciones de estos trayectos (ya detallados en el Capítulo 4 por casos) con el devenir de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demanda por EDJA.

La primera inclusión de estas entrevistadas en espacios de EDJA se produjo a edades tempranas, durante los primeros años de su adolescencia (12 o 13 años) y fueron vividos casi como una continuidad de la escuela. Esto lleva a reconocer cuestiones particulares de la vida de estas entrevistadas pero también cuestiones generales acerca de la realidad de la EDJA en nuestro país y a la definición de los adultos como sujeto pedagógico. La definición de la EDJA se apoya en un criterio etéreo, en tanto aquella dirigida a la población de 15 años y más (Sirvent, 1999; Sirvent y otros, 2006). La determinación de esta edad definitoria se basa en consideraciones sociohistóricas y culturales de cada país y región, así como a sus normas legislativas. Sin embargo, la noción de “adulto”, tal como señala Dominicé (1990), es una construcción compleja, está cargada de connotaciones biologicistas, ideológicas, morales, psicológicas. Sin entrar en el análisis de esta complejidad, señalaré sin embargo, que el abordaje biográfico de los relatos de Chola y de María ha requerido revisar este límite de edad, considerando otros aspectos de estas vidas asociados a una prematura adultez. Dominicé señala que la adultez se asocia a la madurez o a la estabilidad y al cumplimiento de ciertos roles y tareas. En el caso de estas entrevistadas debe considerarse que luego de interrumpida su escolaridad, en el momento en el que se insertan en otras actividades educativas ya no contaban con su continente familiar de origen, ya habían comenzado su trayectoria laboral para “rebuscárselas solas” (como modo de realización familiar de las necesidades de sobrevivencia), ocupando un lugar de proveedor frente a las necesidades colectivas. Sobre estos aspectos asumo entonces que sus experiencias educativas a posteriori de su escolaridad pueden ser consideradas como sus primeros trayectos en la EDJA.

Desde estas primeras experiencias en EDJA hasta el momento de sus vidas en que se recogen sus relatos, las entrevistadas han presentado varios procesos de demandas por EDJA que se tornaron efectivas en diversos espacios educativos de diferentes grados de formalización. Esto permite identificar el inicio de sus trayectos por la EDJA y luego su finalización, ya sea en experiencias interrumpidas o culminadas hasta su terminación. Se identifican trayectos que se han sucedido en el tiempo, entre los cuales en general se intercalan largos años. Aún así, el análisis permite afirmar que cada uno de estos trayectos ha dejado huellas que interjuegan con los distintos procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA posteriores.

El ejercicio de comparación y distinción entre estos trayectos por la EDJA según su relación con los componentes de las situaciones de demandas permite identificar:

- **Trayectos de acumulación progresiva / facilitadora de los procesos de construcción de demanda por EDJA**
- **Trayectos de acumulación regresiva / inhibitoria de los procesos de construcción de demanda por EDJA**
- **Trayectos de cambio o ruptura hacia la acumulación progresiva de los procesos de construcción de demanda por EDJA**

a. Trayectos de acumulación progresiva / facilitadora de los procesos de construcción de demanda por EDJA

La inclusión de las entrevistadas en algunos espacios de EDJA de diferente grado de formalización ha resultado estimuladora de otros procesos de construcción de demanda

por EDJA posteriores en el tiempo, en tanto han configurado aspectos facilitadores de los procesos psicosociales involucrados:

En cuanto al **reconocimiento de las aspiraciones educativas**, por un lado, ya he presentado que en los relatos correspondientes a algunas de sus experiencias educativas las entrevistadas parecen haber “descubierto” ciertas carencias de información y saberes durante el mismo proceso de enseñanza y aprendizaje (ver ítem 1.1.1.d. del capítulo 5), cuando no destacan el reconocimiento previo de carencias. Por otro lado, además, ciertos trayectos han promovido nuevos intereses educativos, iniciando otros procesos de construcción de demanda. Esto habla de la potencialidad de algunos espacios de EDJA no solo para la satisfacción de carencias educativas sino para el descubrimiento de necesidades y el estímulo del interés:

Al tener amistad con estos visitantes médicos, tenía acceso a los médicos y me empezaron a enseñar o enseñaban ahí (...) Y de ahí aprendí tantas cosas! Que lo que yo me iba a enganchar era en hacer el curso de enfermería para poder seguir... como es?... algo más...

Así que, después voy a hacer otro más, alguna cosa más avanzada, porque yo hice ((curso)) Word 98... (...) Eso lo enganché, me gustó mucho! Ahora voy a engancharme en Excell.

Estuvo viniendo una mujer del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, una bibliotecaria bien, buena, que estuvo trabajando unos días para ordenar todo esto (...). Me estuvo enseñando y me dijo de un curso... Me dan ganas de ir para seguir algo de Bibliotecas.

Se observa en estas citas que en estos espacios educativos el interés por continuar aprendiendo no está mencionado de manera general sino que en particular ya se orienta hacia ciertos espacios de EDJA determinados, es decir, ya aparece involucrada la **orientación hacia el satisfactor**. Por otro lado, más allá de estas orientaciones en particular, el análisis realizado permite sostener que todas y cada una de las experiencias o trayectos de EDJA han dejado su marca en la orientación general hacia cierto tipo de satisfactores. Me refiero a los **aprendizajes logrados** y al **reconocimiento de los logros** en la interacción con otros (docentes, pares, la acreditación de los certificados correspondientes) en estos espacios; estos aspectos han repercutido favorablemente en la conformación de una **imagen de sí positiva en relación al aprendizaje** (a profundizar en ítem 3.2.3.1.). Sobre esta trama se construyen los significados que aportan a la conformación de la representación de las entrevistadas acerca de los distintos espacios de EDJA en tanto satisfactores de las aspiraciones educativas. En el interjuego entre aquello que se enseña en estos espacios como contenido (ya sea lengua y matemática, computación, etc.) y lo que se aprende (como aprendizaje social) sobre sí mismo, se teje la hipótesis sobre la propia “adecuación” a estos espacios de EDJA, que facilita la **identificación de otros espacios de EDJA**.

En cuanto a la **realización de las aspiraciones por EDJA**, los aprendizajes logrados en estas experiencias previas aparecen como aspectos facilitadores de la continuidad en otros espacios de EDJA.

He identificado este tipo de trayectos de acumulación progresiva fundamentalmente al tratar de comprender el caso de Chola. Si bien Chola parte de un inicio trunco, se trata de un inicio trunco enriquecedor, a partir del cual, a su vez, su primer trayecto en EDJA le permite acreditar el **completamiento de su escolaridad primaria** (importante en relación al nivel educativo de riesgo al que he hecho referencia más arriba). Éste y los posteriores trayectos de EDJA se acumulan de manera progresiva, en tanto estimuladores de otros procesos de construcción de demanda por EDJA y le posibilitan percibirse con posibilidades para iniciar la escuela secundaria de adultos así como otras experiencias de diferente grado de formalización.

b. Trayectos de acumulación regresiva / inhibitoria de los procesos de construcción de demanda por EDJA

En el análisis del relato de María, se encuentra un trayecto que parece haber actuado en un sentido contrario, en tanto parece haber reforzado aspectos que resultaron inhibitorios de otros procesos de construcción de demanda por EDJA posteriores en el tiempo. En esta otra experiencia no se registran **aprendizajes logrados** y en la interacción con los docentes se destaca el **no reconocimiento de los logros** en la interacción con otros (docentes, pares). Se trata de la primera experiencia de María en la EDJA en un curso de grado medio-alto de formalización (de Corte y Confección), a posteriori de su trayecto de escolaridad trunca en el cual ya no había obtenido logros de aprendizaje. Este espacio, no sólo no repara sino que recoge y amplifica aquello no aprendido en la escuela (fundamentalmente, contenidos referidos a matemática), quedando también como un intento trunco.

“Eso siempre me salía mal. 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 entendía... porque yo tenía que tomar medidas... (...) era matemática. Tenía que hacer cuentas y hacer moldes... Y, nada. Nada. Nada. Eso siempre me salía mal. Así que bueno, así fue... frustrado”

Estos aspectos refuerzan en María una **imagen de sí negativa en relación al aprendizaje** (a profundizar en próximo ítem 3.2.3.1.). Sobre esta trama se construyen los significados, la representación y la **identificación de los espacios de EDJA** en tanto satisfactores “no adecuados” y “frustrantes” que parecen cerrar o consolidar su definición sobre los espacios escolarizados. Esta representación se proyecta hacia otros procesos de construcción de demanda por EDJA posteriores, actuando de manera inhibitoria de la **orientación hacia ciertos espacios de EDJA** como satisfactores y posiblemente de la realización de las aspiraciones educativas (en tanto aspectos inhibitorios de la continuidad), tal como retomaré a continuación. Aún así, María intenta retomar sus estudios interrumpidos, iniciando un trayecto por la EDJA que tendrá aspectos diferenciados:

c. Trayectos de cambio o ruptura hacia la acumulación progresiva de los procesos de construcción de demanda por EDJA

En una experiencia de EDJA posterior María obtiene ciertos **aprendizajes logrados** y cierto **reconocimiento de estos logros** en la interacción con su docente, cuando estudia con una “maestra particular” buscando rendir libre su escolaridad primaria. Son logros “relativizados”: si bien es el primer espacio educativo en el que manifiesta aprender, aprende pero sólo “un poco más”, persisten las carencias respecto de ciertos contenidos clave (matemática) y el intento queda trunco.

Y bueno, como ella ((maestra)) me decía: “Ya estás para rendir, en fin. Buscá adónde, andá a anotarte”. Y bueno, yo no sabía ((dónde)), así que... Y ahí quedó.

S.: - Aahh... Claro

M.: - Y así, eso pasó.

S.: - Claro. Y ahí fue donde aprendió un poquito más a aprender y a escribir? (...)

M.: - Sí

S.: - Y bueno, después cómo fue?

M.: - Sí, sí. Aprendí, aprendí un poco más... Siempre me costó matemática, mucho. Así que igual, en eso aprendí un poquito más.

Sin embargo, marcan un cambio respecto del anterior trayecto “regresivo”. Este cambio será más profundo aún en su inclusión en espacios de EDJA de bajo grado de formalización referidos a la formación para la participación política y social. Estos espacios de EDJA estimulan el “descubrimiento” de necesidades propias y colectivas,

entre ellas, de carencias de conocimientos, al tiempo que le proporcionan “los primeros aprendizajes”; los logros también permitirán una mejora en su imagen de sí como aprendiz. Entramados con aprendizajes sociales en otros aspectos de su vida, los aprendizajes en estos espacios de EDJA iniciarán un largo proceso de construcción de una demanda por EDJA, a medida que se desarrolla su trayectoria de participación social. En este último caso, no se trata (como en los trayectos de acumulación progresiva presentados más arriba para el caso de Chola) de espacios educativos que impulsan o estimulan de manera directa el interés por otros espacios de EDJA, sino de espacios y experiencias que van contribuyendo al inicio de una actividad comunitaria (merendero y apoyo escolar) que se torna prioritaria para María y cuya continuidad requiere subsanar las carencias educativas previas. Tal como he desarrollado en el Capítulo 4, el reconocimiento de sus aspiraciones educativas en esta oportunidad se orienta hacia la escuela de adultos como satisfactor que permita su realización. Sin embargo, en el devenir de este último proceso de construcción de demanda por EDJA, se aprecia aún la **tensión** entre este reconocimiento de necesidades educativas y la identificación de los espacios de EDJA de alto grado de formalización como “inadecuados” y “frustrantes”, configurada en su “inicio trunco empobrecedor” y reforzada en su primer “trayecto regresivo” en la EDJA.

qué se yo... me da vergüenza ((ir a escuela de adultos))! Porque... cabeza dura... a veces no entiendo y eso... parece que... me da cosa de no... ((baja la cabeza y se pone colorada)) de qué se yo... a lo mejor todos interpretan enseguida. Y bueno eso era...

En el caso de María parece atisbarse la cara más cualitativa y profunda del nivel educativo de riesgo y del principio de avance acumulativo. No solo por las carencias educativas que se acumulan y se retroalimentan, en la trama de las múltiples pobrezas, provocando dificultades y exclusiones en las diversas dimensiones que hacen a la realización de un ser humano, sino por su huella en la configuración de los aspectos psicosociales por los cuales se asume carente y devaluada, y se proyecta auto-excluida. Sin embargo, también pueden observarse ciertos aprendizajes sociales y en EDJA que parecen haber estimulado un proceso de construcción de demandas que plantea la posibilidad de un cambio.

Para finalizar el análisis de los trayectos de EDJA destacaré entonces la relevancia de analizar los procesos de construcción de demanda por EDJA en su relación con las experiencias de EDJA previas de estas entrevistadas. He nominado a estos trayectos como de acumulación progresiva o de acumulación regresiva o de cambio, teniendo en mente no sólo su relación con estas situaciones de demandas por EDJA, sino el denominado principio de avance acumulativo en educación permanente (Sirvent, 1992), en su doble faz, cuantitativa y cualitativa.

3.1.2.3. Los aprendizajes sociales

Las entrevistadas han expresado en sus relatos, de diferentes maneras y con diferentes énfasis, el reconocimiento de los aprendizajes que han devenido a través de sus experiencias de vida, en la búsqueda de la resolución de sus necesidades, en el enfrentamiento de las diversas problemáticas de su quehacer cotidiano, en los momentos de inflexión o a raíz de los cambios que estos provocaron en sus vidas, en la interacción con los otros de su entorno familiar o vincular cercano.

El trabajo de análisis tuvo diferentes momentos de integración y profundización. En una primera etapa de análisis, categoricé los incidentes que proporcionaban pistas de estos

aprendizajes a través de las categorías iniciales o abiertas siguientes: “aprendizajes sociales reconocidos”, “darse cuenta”, “reconocimiento de errores”, “reconocimiento de saberes”. El análisis realizado a través de la elaboración de las propiedades de cada una de estas categorías iniciales (en los correspondientes memos), dio lugar a su integración bajo una sola categoría de mayor nivel de abstracción: “aprendizajes sociales reconocidos”, a la luz del concepto correspondiente, en tanto fue posible considerar que todos los referentes empíricos incluidos en dichas categorías proveían evidencias de esos aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos al formar parte del contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana (Belanger, 1994; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006). A partir de esta integración, la observación de las variaciones en la manifestación de estos referentes así incluidos permitió elaborar las propiedades generales de esta categoría¹⁰.

Una de estas propiedades se enfoca en los **contenidos aprendidos**, es decir, qué han aprendido las entrevistadas. Abarca una enorme heterogeneidad de contenidos referidos a los diferentes aspectos y problemáticas de su vida cotidiana: desde aprender a **comportarse, a parir, a criar a los menores a cargo, a cuidar enfermos, a tener fe en dios, a desempeñar diferentes trabajos, a hacer cuentas, a realizar gestiones, sobre sus derechos, sobre la sexualidad, sobre el poder y el gobierno, sobre sí mismas**, etc. y que se encuentran a su vez entramados entre sí. A efectos del análisis de su relación con los procesos de demandas por EDJA me ha resultado más útil mantener la enumeración, que avanzar en su clasificación por tipos de contenidos. Esta propiedad ha dado lugar entonces a largas enumeraciones de aprendizajes que ya he ido presentando, de acuerdo a su ubicación cada uno de los marcos vitales correspondientes a cada entrevistada (ver en Cap. 4). Debe mencionarse a efectos comparativos que la manifestación de los contenidos de los aprendizajes sociales reconocidos es más recurrente en Chola que en María.

La segunda propiedad elaborada se enfoca en las **fuentes de los aprendizajes sociales**. Su identificación nuevamente evidencia la diversidad: las diferentes experiencias de vida, cada desafío en la resolución de las necesidades y problemas cotidianos parece haber sido un ámbito para la realización de aprendizajes. Frente a ello resultó pertinente recuperar la perspectiva conceptual de la Educación Permanente, que considera a las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios para los aprendizajes (Sirvent, 1999).

Para el análisis de estas fuentes resultó entonces relevante considerar las distintas trayectorias de vida identificadas en los relatos¹¹:

- **Fuentes de aprendizajes sociales ligadas a la trayectoria familiar y afectiva**
- **Fuentes de aprendizajes sociales ligadas a la trayectoria laboral**
- **Fuentes de aprendizajes sociales ligadas a la trayectoria de participación social**
- **Fuentes de aprendizajes sociales ligadas a la trayectoria religiosa**

Por otro lado, además de fuentes ligadas a trayectorias vitales consideradas individualmente, también los momentos de inflexión son fuentes de aprendizajes sociales porque en tanto momentos de grandes cambios simultáneos en varias trayectorias, implican el asumir nuevos roles y relaciones que conllevan a la realización de importantes aprendizajes. La relación se da en las dos direcciones: también importantes aprendizajes pueden confluír en el origen de un nuevo momento de inflexión.

¹⁰ El proceso de análisis demandó un ida y vuelta desde la construcción de las primeras categorías abiertas que fueron iluminando aspectos compartidos entre las entrevistadas, requiriendo volver a los registros de una y de otra y luego, a partir de su integración en la categoría más inclusiva, nuevamente volver a los registros para recoger nuevos referentes que no habían sido identificados en un primer momento.

¹¹ Varias de estas dimensiones ya habían sido identificadas en el estudio exploratorio sobre biografías educativas realizado en La Ribera de Quilmes, en el marco del Proyecto UBACYT (Llosa, 1999; Dir. M.T. Sirvent).

Una tercera propiedad refiere a cómo se aprende, en cuanto a las distintas **formas en que se aprende** (según la actividad o proceso principal del cual deviene el aprendizaje):

- aprendizajes sociales por interacción con otros que saben
- aprendizajes sociales por experiencia propia o práctica
- aprendizajes sociales por reflexión o por pensamiento propio

Desarrollaré estas dimensiones con mayor detalle a continuación. Es importante señalar que no se trata de una diferenciación taxativa sino sólo una cuestión de énfasis, ya que no aparecen (ni empírica ni teóricamente) como mutuamente excluyentes.

a. Aprendizajes sociales por interacción con otros que saben

Las entrevistadas mencionan haber aprendido en diversas oportunidades a través de **diálogos o conversaciones** con otros que poseían determinadas informaciones, habilidades, conductas: padre, hijos y otros familiares, vecinos, amigos, personas del lugar de trabajo, profesionales, etc. Estas personas han brindado sus saberes ya sea de manera espontánea o requerida por parte de las entrevistadas; en este último caso, frente al reconocimiento de sus carencias de información, sus dificultades de entendimiento, sus “no saberes”, en tanto manifestación de necesidades educativas y de entendimiento subjetivas, han acudido a otros que saben. Es recurrente su presentación en los relatos por medio de los “verbos del decir”, de los discursos referidos de manera directa o indirecta en los que se escenifican diálogos o se citan las enseñanzas de otros.

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, que eso me iba a llevar adelante, me pasara lo que me pasara (...) (Ch.)

Hay cosas que también está en que uno, por ejemplo, en el transcurso de mi vida, de las cosas feas, malas, siempre hubo alguien que te da un consejo, alguien que te habla, alguien te dice algo. A mí me quedaron lo de mi papá, lo de mis abuelas, yo hoy en día los tengo presentes con lo que ellos hablaron... y mi abuela y los dichos y las cosas... (Ch.)

Y bueno, cuando nació la nena y después con el tiempo... este... le comenté al doctor (...) y él me dijo, él me dijo! El doctor! Pero después que ya nació la nena! Me dijo: “No, eso es un mecanismo”, ((se ríe)) me dijo el doctor, me acuerdo esto!: “es un mecanismo. La mujer se embaraza... por ciertas co...” ((se interrumpe)) porque me explicó (...) que el amor no tiene nada que ver, es un mecanismo como la heladera, funciona sola, no le hace falta amor (M.)

En el caso de Chola, la interacción con otros da lugar a aprendizaje no sólo a través de lo que los otros dicen o enseñan, sino a través de su **observación o imitación**.

O por ejemplo, siempre me propuse en que si uno no pudo estudiar, sacar de la otra persona lo mejor: qué bien están los modales, cómo es, cómo te podés manejar, cómo te podés dirigir a hablar con la gente... (Ch.)

Y bueno, yo saco de otras personas. No me copio, si no que voy aprendiendo. (...) fui viendo cómo se comporta la gente, cómo es, cómo hay que servir, cómo comer, cómo tomar, cómo... (...) Y ahora mismo, no hace mucho, he ido, voy inclusive, a cenar o me invitan y he ido... con los militares, con la gente que me ha invitado, mi amiga, me han invitado a cenas. Voy!. O sea, que todo eso fui aprendiendo de ver, de ver cosas. (Ch.)

Otros aprendizajes sociales se producen no por interacción directa con otros sino mediada a través del **contacto con medios de comunicación masiva**: televisión, radio, libros.

Sí aprendo porque ((se ríe)) con los libros se aprende! Estaba el dicho que decía “Agarrá los libros que no muerden”. No sé si lo habrás escuchado alguna vez, pero nosotros sí, y es cierto!

“Agarrá los libros que no muerden”... Es que uno aprende con los libros, muchísimo. Y para eso están, no? Para enseñarnos.. (Ch.)

todo lo que es la parte docencia... tienen muchos tropiezos. No es que no los veo, sino que los veo, escucho, presto atención, mucha atención, porque yo sigo todos los temas, tanto por radio como televisión. (...) Y yo sé que las maestras, las directoras, se ven en figurillas! (...) Porque también conozco y conozco de cerca muchos temas y eso... es distinto a mi época. (Ch.)

Finalmente, he incluido en esta subcategoría la mención de **saberes** por parte de las entrevistadas, que aparecen como producto de ciertos aprendizajes sociales en los que se infiere la intervención de otros que han proporcionado alguna información, si bien no se los presenta explícitamente. Nuevamente, son recurrentes en el caso de Chola.

Aparte mi papá para mí fue una cosa que... cuando muere mi papá a mí se me vino el mundo abajo. Fue una cosa que... fue el día de Reyes, murió él el 5 de enero, a las once y media de la noche. 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. (...) Qué ocurrió con ese tema... cuando velaron a mi papá yo vi todo, supe todo, que los Reyes eran los padres, todas las cosas, todo. (Ch.)

yo después con la autopsia supe cómo le había venido esa enfermedad: estaba que esos virus están escondidos o en el corazón o bien en el riñón. (...) yo sabía todo por el Ramos Mejía y que sabía que no iba a haber una solución. (Ch.)

b. Aprendizajes sociales por experiencia propia o práctica

Otros aprendizajes se enfatizan en tanto producto de la actividad propia de las entrevistadas en su quehacer cotidiano y en el enfrentamiento de los desafíos y problemáticas de su desempeño en relación con las diferentes trayectorias de vida. Se destaca su protagonismo en la construcción de estos aprendizajes a través de un hacer, de una experiencia personal, aún cuando pueda intuirse la presencia de otros.

Yo también acá manejo dinero, hago cuenta, hago cosas o hago planillas de caja. Yo no las fui a aprender! Aprendí de ver y de pedir y poner atención y decirle a Dios que me dé entendimiento y sabiduría en lo que yo tengo que hacer. (Ch.)

Yo sola con el negocio y haciendo todo lo que tenía que hacer. Y comprando, arreglando, todo. (...) Yo me iba a comprar, ya aprendí. Me iba a comprar siempre, buscaba por todos lados los mayoristas... (M.)

M.: - (...) Me arreglo con cuentas chicas, para multiplicar... y las hago, pero tardo. Las hago. Así que... Hago, hago las cuentas. A largo plazo ((se ríe)).

S.: - (...) Y cómo fue aprendiendo esto? Sola o con alguien... (...)

M.: - Sí, sola, sola. Y después un poco me ayudó cuando teníamos el negocio.

Yo por ejemplo, lo que rescaté, para mí, ganarme la vida, aprender a vivir. Aprender a vivir, a ganarte la vida, ser honesto. Porque la gente tenía confianza en mí, porque si yo iba y lavaba patios, es porque entraba en las casas y eso para mí era muy importante. Yo limpiaba en una fiambrería muy grande (...) y yo entraba! Pero ellos me pagaban y además me daban fiambre (no lo que sobraba, ni nada), que era la mortadela ((se ríe)), que era lo que yo más quería: comer sándwiches de mortadela con mis hermanos. Entonces tenía que entrar, y había una caja, y había cosas. Eso es lo que yo aprendí. (Ch.)

c. Aprendizajes sociales por reflexión o por pensamiento propio

En esta subcategoría he incluido las referencias de los relatos en las que se manifiestan aprendizajes sociales ligados a procesos cognitivos de las entrevistadas. Refieren (como todo aprendizaje) a cambios en la manera de actuar y en la manera de pensar, que evidencian procesos de construcción de saberes, de conocimientos acerca de la

realidad cotidiana (en la cual se incluye la realidad del propio ser, de aspectos de sí mismas). Como en las subcategorías anteriores también se puede inferir que estos aprendizajes han devenido de experiencias previas, en interacción con otros, pero en estos referentes se destacan los procesos del pensar reflexivo en la relación sujeto – objeto de conocimiento, por los cuales las entrevistadas han aprehendido una nueva perspectiva sobre su realidad. En este sentido, he identificado como palabras clave: “darse cuenta”, “entender”, “pensar”, “reconocer”, “razonar”, “ver”, “rescatar”.

El análisis de los “darse cuenta” resultó esclarecedor de los rasgos con que se presentan estos aprendizajes:

- Refieren a procesos de construcción de saberes “nuevos” (no existentes antes de ese darse cuenta), donde se marca un pasado / un darse cuenta / una posterioridad (sin embargo, difíciles de ubicar con una exactitud cronológica)

Aprendí porque... de verdad no había prestado atención en los primeros años, como le contaba que yo a G. ((hija)) no la ayudaba y eso. Lo aprendí y me di cuenta el valor que tiene que los chicos estudien y... bueno, todo eso. (M.)

- Se enfatiza el proceso reflexivo propio (es como “darse cuenta por los propios medios”).

Una persona atea vos no le podés querer imponer... Y bueno, pero lo aprendés después, eso lo vas aprendiendo con los años, me entendés? Muy joven no te das cuenta y cuando me di cuenta, ya estaba... la enfermedad de él ((esposo)), encima. (Ch.)

- Al enfatizarse en el relato el proceso del pensar reflexivo sobre un objeto o aspecto de la realidad aluden a procesos de objetivación de la vida cotidiana (Heller, 1990; Sirvent, 1994); aún más, parecen tener una doble referencia: refieren a un “objeto” o aspecto de la realidad (del contexto sociohistórico, del entorno familiar, de sí mismas) que se ha tomado como objeto de reflexión, pero al mismo tiempo refieren a un aprendizaje sobre sí mismas (el registro de que ellas mismas se han “dado cuenta” de ese aspecto del que antes “no se habían dado cuenta”)...

Por eso fue que yo pensé tanto, tanto que a mí me hizo mal; que yo a lo mejor tendría que haber sido de otra forma, haber sido más comprensible con él ((marido))... cosas que te llevan, pero bueno... eran tantas cosas que había pasado yo en mi vida! Que yo ya no quería... o no le tuve paciencia, la paciencia suficiente como para darme cuenta que era la enfermedad! (Ch.)

- Producen “cambios de distinta duración” (efectivamente, son “aprendizajes”), en las maneras de actuar y en las maneras de ver y pensar sobre distintos aspectos de la realidad. Lo aprendí y me di cuenta el valor que tiene que los chicos estudien y... bueno, todo eso. Bueno, eso sí lo aprendí y bueno, lo plasmé en ellas. (M.)

La comparación de los referentes permite agrupar los aprendizajes según refieren a:

- **aspectos relativos a las condiciones del contexto sociohistórico** (aprender acerca de lo que sucede “en realidad”, de lo que se descubre más allá de las apariencias o de los desconocimientos previos):

“cuando ella ((HIJA)) era chica, más o menos hasta los trece, quince años, no sé... yo no... no conocía nada de lo que hoy conozco, acá en el barrio (...) Pero... el conocimiento con respecto al barrio (...). Hoy reconozco y me doy cuenta todo lo que nos hace falta”. (M.)

“Eso es lo que nos pasó a los argentinos: dejamos... fuimos tan tranquilos, tanta comodidad y no nos dábamos cuenta qué era lo que estaba sucediendo. A partir del momento que se fue Chacho Álvarez y no tuvo la suficiente agalla como para hablar con el pueblo, nosotros tendríamos que haber entendido que algo había, muy grande. Y fue lo que nos pasó! Cuando nos dimos cuenta!” (Ch.)

- **aspectos relativos a otros significativos de su entorno**

“Yo me acuerdo que veía a la familia... el tema que ya vendría que mi mamá alguna macana se había mandado de antes, por mi papá, por la enfermedad o por lo que sea, ya mi mamá

sería pizcueta de antes viste, yo después fui asociando todo esto... porque yo me acuerdo que a mi papá lo velaron en la misma pieza y yo estaba sentada así como en un rincón y yo lo único que escuchaba era a mis tías, a mi abuela que le daban manija, viste, todos tanos, no malos, pero así a la antigua... bueno te podrás imaginar, cincuenta años atrás!” (Ch.)

“Y dos años antes ((de morir, marido)) se puso malo, malo, muy malo, muy malo. Silvia le llegó a tener miedo al padre... Te digo más, es feo, pero es como que yo... lo odiaba... lo odiaba... viste? Después, yo, con los años te das cuenta, que era la enfermedad.” (Ch.)

“Como yo ya había ayudado a mis hijas, ya estaban ellas en secundario, sabía, segura que ellas podían ayudarlos a los chicos. Estaba segura que ellas podían ayudarlos”. (M.)

- **aspectos relativos a sí mismas:** de manera más recurrente, los aprendizajes por reflexión evidencian en los relatos de las entrevistadas procesos de objetivación de aspectos de su propia persona; es por ello que en este caso, los he denominado **aprendizajes reflexivos** en sentido estricto. Refieren a la reflexión y toma de conciencia de las entrevistadas sobre conductas, actitudes, desconocimientos, errores previos. Esta subcategoría “aprendizajes reflexivos” se relaciona entonces con la categoría “imagen de sí mismas”, en tanto han promovido diversos cambios en conductas o actitudes que las entrevistadas consideran que las han caracterizado.

“Mis hermanos (...) no me aguantaban. Yo después lloraba y decía - “Cómo puede ser?!” Y no, después te das cuenta y ahora lo hablamos todos, (...) pero ellos me dicen que yo era tan sargentona, tan autoritaria...! que era terrible! Pero... qué iba a hacer?! Y yo después me di cuenta, que ese carácter mío, era demasiado como para que me aguantaran. (...) No, me lo hice muy feo... muy violento... Después con el tiempo uno se va dando cuenta: las reacciones, contestar mal y después te vas dando cuenta, bueno, decí que yo pude recapacitar: esto estuvo mal, aquello no.” (Ch.)

“Y te digo, una vez yo me fui ((de Gesell a Buenos Aires)) a un hotel con mi hija, en el Centro (...) Y ya... como veinte días! Entonces, mi marido no me encontraba (...) Porque yo no había dicho (...) Y otras de las veces que vine, (...) para ver a D. y también nos fuimos a un hotel ((se ríe)) con S. ((hija)) (...) Y estábamos ahí también, no me encontraba por ningún lado. Y bueno, esas son las cosas que uno tiene de mandarse sola. (...) Después lo vas pensando, no podía ser que mi marido me tuviera que buscar!”. (Ch.)

“ahora me doy cuenta de que no... no recuerdo yo de haber tomado una decisión por mi cuenta.” (M.)

Estos aprendizajes reflexivos devienen en muchos casos del “reconocimiento de errores” (como se observa en varias citas anteriores), ligado al ejercicio de la auto-crítica sobre sí mismas. Esta es otra de las categorías iniciales que nutre la categoría más inclusiva de aprendizajes sociales reconocidos¹². Tanto el “reconocimiento de errores”, como los “darse cuenta”, en la marcación temporal que implica no haberse dado cuenta antes, tiene como una de sus consecuencias al sentimiento de culpa.

“Difícil educarla o también elegimos un colegio... (...) Yo no me daba cuenta de que teníamos que permanecer en esa escuela (...) por los chicos que cuando cambian de colegio, no? después les cuesta... O sea, eso yo no me puse a pensar en el momento, lo pensé después, cuando ya las chicas entraron y que después ya me daba lástima sacarlas. Por eso un poco se hizo difícil” (M.)

“Yo por ejemplo, te explico: mi marido era como un objeto para mí, me entendés? Y no es así!. Yo después lo fui comprendiendo, a través del tiempo. De eso me arrepiento... me arrepiento porque él no era un objeto, era mi marido... (...) Y yo tengo culpas a lo mejor de algunos problemas de mi matrimonio. Culpas son más mías que de él.” (Ch.)

“Y ahora, en estos años son que estoy descubriendo un montón de cosas y me voy dando cuenta de cosas que a lo mejor hice, o buenas y malas también quizá, pero sin darme cuenta, la verdad, sin darme cuenta... ((se le llenan los ojos de lágrimas))” (M.)

¹² En la categoría “reconocimiento de errores” se generaron además propiedades acerca de las causas y las consecuencias relativas a estos errores, percibidas desde la perspectiva de las entrevistadas.

Debe aclararse que si bien reconocer los propios errores puede ya ser considerado una construcción de un aprendizaje sobre sí mismas, en ocasiones, desde la perspectiva de las entrevistadas, éste ha sido un aprendizaje demasiado tardío o no ha derivado en un cambio significativo en sí mismas que les haya permitido superar el error. En este sentido, se aprecian diferencias: en el caso de Chola, ella destaca la construcción de aprendizajes a partir de sus errores, aún cuando fueran tardíos, su capacidad para ello y su intención de, a su vez, enseñar a otros estos aprendizajes logrados:

“yo tendría que haber sido mucho mejor con mi marido, me entendés? (...) En eso sí, me parece que yo... este... que se lo aconsejo a mi hija, todo, los errores que yo siento haber cometido, yo a ella le digo siempre cuál es el que yo hice, y qué tiene que hacer ella.”

“Lo único que yo, como siempre, rescaté siempre lo bueno y lo que yo malo hice, (...)... bueno, que los demás no lo cometan.. Yo doy consejos, si lo querés lo agarrás, si no, no... como todo... porque a veces no te das cuenta porque sos joven y después te das cuenta.”

En el caso de María, son más recurrentes las referencias a los momentos de “no darse cuenta” y a los errores que no han podido solucionarse, así como a la consiguiente culpa. También se identifican algunas menciones a “saberes” de carácter negativo sobre sí misma (no aparecen referencias a los procesos reflexivos sino al saber que podría considerarse un producto de sus aprendizajes sobre sí misma):

“Y bueno, yo, como siempre, haciendo cosas erróneas, le conté a G. ((hija)) cuando fue grande. Le conté lo que pasó; lo que él había decidido ((abortar embarazo)). Le conté y muy mal hecho. (...) Si bien ella no es de pelear ni nada, pero ve las diferencias y sufre (...). Y bueno, por mi culpa, porque yo le conté. (...) Yo soy muy metepatas; yo me califico como eso. (...) Entonces, de hecho ((hijas)), en fin, ya como son grandes, es como que me corrigen, me dicen: “fijate, lo que vas a hablar, en fin, analizalo”. Eso es lo que no aprendí, no sé, no tengo esa forma de ser. (...) Bueno, por eso me califico como metepatas y provocho problemas.”

“yo no tenía capacidad ni decisión de nada, así que no... creo que no era capaz de decirle que me manden o de plantearme una situación de que “me gusta, en fin, algo”. Sé que no tenía eso...”

He presentado hasta aquí las propiedades generales elaboradas en torno a los aprendizajes sociales reconocidos. Al examinar sus fuentes, los procesos o actividades a través de las cuales se han logrado, sus contenidos, así como su devenir en el tiempo, se devela la multiplicidad y continuidad en la que se despliegan estos aprendizajes a lo largo de cada vida relatada. Esto lleva a destacar la importancia de abordar conceptualmente a la vida misma como posibilidad de aprendizajes permanentes. Éste es uno de los principios y supuestos sobre el que se apoya la perspectiva de la educación permanente: asumir que las personas tienen no sólo la necesidad, sino la capacidad y la potencialidad para realizar aprendizajes permanentes a lo largo de toda su vida, desde el momento de su nacimiento hasta el de su muerte (Sirvent, 1999). Este supuesto resulta a su vez consistente con la perspectiva psico-social pichoniana acerca de los seres humanos como seres esencialmente cognoscentes, con una trayectoria histórica de aprendizajes, en tanto apropiación instrumental y transformadora de la realidad motorizada por la dialéctica necesidad/satisfacción. Señala Quiroga (2003): “la vida es para nosotros una secuencia ininterrumpida de exigencias de adaptación, por lo tanto la posibilidad de una secuencia ininterrumpida de aprendizajes” (p. 17).

Por nuestra parte, el análisis de estos aprendizajes permitió no solo ubicarlos conceptualmente dentro del continuo de la educación permanente sino obtener pistas de su interrelación con los procesos de construcción de demanda por EDJA. Como he anticipado más arriba, estas pistas de la existencia de una trama de aprendizajes sociales relativos al **aprender a demandar**, serán expuestas al final de este capítulo (ítem 3.3.), dado que a su vez están íntimamente involucrados con los **otros aspectos condicionantes del entorno vital** que presentaré a continuación.

3.2. Las otras condiciones del entorno vital

3.2.1. El lugar del reconocimiento y de la realización de las necesidades propias en la trama de las necesidades colectivas

La dinámica de reconocimiento de las necesidades educativas propias se manifiesta en los relatos de diferentes maneras, tal como se expuso en el Capítulo 5. En ocasiones este reconocimiento aparece señalado de manera individual y específica, pero la mayoría de las veces su reconocimiento y su realización se entrama con esas otras necesidades prioritarias, a nivel del sujeto y en varias ocasiones en la trama con las necesidades de su grupo vincular familiar y social, fundamentalmente cuando las entrevistadas se percibieron “a cargo” de otros significativos de su entorno.

En relación con esto, resultó relevante para la comprensión de los diferentes procesos de demanda por EDJA, tener en cuenta para cada entrevistada **el lugar que ocupa en la realización de las necesidades personales y colectivas**. Este punto se articula entonces con los **modos familiar de realización de las necesidades** presentado más arriba, fundamentalmente con el análisis de “quiénes proveen”.

Dos han sido las posiciones o lugares principales que las entrevistadas han ocupado en relación con la realización de las necesidades propias y de su grupo vincular, que he denominado: **receptor y proveedor a cargo** de la realización de las necesidades. Antes de describirlos, es importante señalar que en la dinámica compleja de las relaciones intrafamiliares estos lugares son cambiantes y relativos. Por un lado, son cambiantes a lo largo de la vida, productos y productores de múltiples aprendizajes sociales en relación a su contexto socio-cultural; es decir, se trata de lugares construidos históricamente a nivel social y personal, en la dialéctica entre el sujeto y su entorno¹³. Por otro lado, son lugares relativos, en cuanto se alude a un lugar relacional, donde cada integrante puede ser receptor de la satisfacción de sus necesidades por parte de otros, mientras que al mismo tiempo provee a la satisfacción de otras necesidades de esos otros de su entorno.

No obstante ello, los relatos de vida proveen evidencias suficientes para identificar, en cada marco vital, el lugar “predominante” desde el cual las entrevistadas han actuado y en el cual se han percibido para la satisfacción de las necesidades, fundamentalmente de las necesidades de sobrevivencia, de protección y de educación. Asumo que en estos lugares predominantes confluyen aspectos objetivos y subjetivos: refieren a roles efectivamente cumplidos y al mismo tiempo a la representación que de ellos han construido las entrevistadas en tanto imagen de sí mismas, en relación con el procesamiento simbólico de las condiciones estructurales en las que se imbrican sus vidas.

a. El lugar de receptor en la satisfacción de las necesidades colectivas

Las entrevistadas han sido predominantemente receptoras en los modos de realización familiar de necesidades durante los primeros años de su existencia. En cuanto a la dialéctica necesidad / satisfacción, es en este período en el cual los niños se hallan en una situación asimétrica y de dependencia de otros adultos para la satisfacción sus necesidades (Quiroga, 2003). En ambas entrevistadas, en ese período, en cuanto a quiénes ocuparon el

¹³ Desde esta perspectiva, por ejemplo, si en algunos contextos socioeconómicos y culturales los niños sólo son receptores de la satisfacción de sus necesidades de subsistencia, en otros contextos se acepta e incluso estimula su desempeño como niños trabajadores (proveedores de la satisfacción de sus necesidades propias y las de sus familias).

lugar de proveedores, se destacan los padres, que han provisto (dentro de sus posibilidades y límites) a sus necesidades de subsistencia, protección y educación:

Y bueno, nosotros, eh, mi padre vivía de... vivíamos... o sea nos crió con... eh, con el trabajo de... de agricultura. (...) trabajaba él, ellos, ellos dos. (M.)

Y papá trabajaba en el frigorífico que es todo esto, en el Frigorífico Lisandro de La Torre... Este... Estaba muy bien... (Ch.)

Sin embargo, diferentes circunstancias de las vidas de ambas entrevistadas pronto confluyen para que su lugar en esta dinámica cambie, aún durante su infancia.

b. El lugar de proveedor a cargo de la satisfacción de necesidades colectivas

A temprana edad, ambas entrevistadas han dejado de ser fundamentalmente receptoras de los satisfactores que otros proveían para la realización de sus necesidades, para comenzar a ocupar un lugar de proveedoras en relación con los modos de realización familiares de las necesidades de subsistencia y educación.

Hay diferencias importantes entre los dos casos respecto de este **cambio de lugar**, que han sido detalladas en Cap. 4: en el caso de María este pasaje tiene un momento inicial de continuidad respecto de su situación anterior como receptora y responde a su integración en prácticas socioculturales propias de la vida cotidiana familiar del norte de nuestro país como modo de realización familiar de sus necesidades; se trata de su participación (junto con sus padres y hermanos) en las actividades agrícola-productivas familiares; más adelante, su migración será la manera de resolver las necesidades de subsistencia propias y del grupo, estableciendo una ruptura del contacto con su continente familiar. En el caso de Chola, los momentos de inflexión correspondientes al fallecimiento del padre y al abandono del hogar por parte de la madre son los que marcan una abrupta ruptura respecto de su lugar como receptora y su asunción del rol de proveedora (junto con su hermano mayor y ayudada por otros adultos) respecto de las necesidades propias y de sus hermanos y hermanastros, en un nuevo modo de realización familiar de las necesidades.

El análisis permite, sin embargo, identificar varios puntos en común: ambas asumen este lugar en el **modo familiar de realización de las necesidades**, en relación con una **trama vincular de toma de decisiones** donde son otros los que deciden y mandan (los adultos) determinando esa posición para ellas. Por otro lado, lo asumen sobre la base de **aprendizajes sociales** previos (a profundizar en ítem 3.3.). En ambas, este lugar **inhibe la continuidad de su asistencia a la escuela en su Educación Inicial**.

A partir de allí, si bien con matices diferentes en cada entrevistada, se observa el desarrollo de las distintas acciones que ha demandado este lugar de proveedoras en relación con el interjuego de los modos de realización familiar de las necesidades de sobrevivencia con los modos de realización familiar de las necesidades de educación, como una continuidad en sus vidas. Desempeñar este lugar ha requerido a su vez nuevos **aprendizajes sociales** y ha devenido en la construcción de aspectos de una **imagen de sí mismas relativas a estar "a cargo de"** la realización de las necesidades de otras personas (en próximo ítem 3.2.3.1.).

En cuanto a las **personas de las que estuvieron o están a cargo** como una de las propiedades de esta subcategoría, en ambas entrevistadas se trata en primer lugar de familiares, ya de su familia de origen como de su familia nuclear o conyugal, pero que se hace extensivo también a otros miembros de la familia "ampliada". El listado es ilustrativo de esa extensión, si bien varía entre las entrevistadas y a lo largo del tiempo: los hermanos, hermanastros y hermanastras (tanto siendo niños como jóvenes y adultos); marido; hijos; suegro; madre y padre; sobrinos.

En cuanto a las principales **maneras o modos del estar a cargo**, pueden identificarse las siguientes dimensiones: cuidar / criar / atender; cocinar / alimentar; trabajar; mantener, sostener (económicamente) / hacer una base; manejar / conducir / dirigir; sostener / ayudar en la educación de otros; estar pendiente de; pensar siempre en los demás. Estas maneras de estar a cargo refieren a su lugar de sostén tanto económico como educativo, afectivo y de organización del espacio doméstico. Algunos fragmentos ilustrativos de estas dimensiones:

me preguntaban si éramos huérfanos de padre y madre porque me veían a mí: si había que ir a hablar iba yo; si había que firmar, firmaba yo; si había que pedir, pedía yo. (Ch.)

Bue, había muerto mi suegra, entonces yo ((se ríe)), le decía a mi marido: - “Queda mi suegro”. “No” – me decía mi marido – “pasa que va a estar mi papá con nosotros”. Y yo me reía; me dice - “Por qué?”. “Porque también mis hermanos van a estar conmigo”. (Ch.)

Y después ya nosotros ((hermanos)) compramos una casita, acá, un poquito más adelante (...) A partir de ahí, ya fui el sostén de la casa esa. Ya fui el sostén, porque mi hermana, (...) Así que se vino mi hermana con la nena, mis padres y mis hermanos que eran doce años más o menos, los mellizos. Así que bueno, ya empecé a trabajar para el sostén de esa casa (...).(M.)

Estaba para ellas, así... muy ocupada (...) Estaba muy pendiente, planchando, limpiando, que ellas estén prolijitas. Todo. Así, muy, mucho me ocupé. (...) Me volqué tanto que vivía encima, muy, muy pendiente. Cuidando todo, porque que no salgan a la vereda porque había peligro, que no venga nadie (...) Entonces vivía como parada tras de la puerta cuidando de que no... de que ellas, así, no escuchen malas palabras, no escuchen cosas feas y... bueno, eso considero que... que demasiado fue lo mío. Entonces, como que terminé agotada. (M.)

En ambas entrevistadas, este “hacerse cargo” de las necesidades de los otros no se agota en el modo de realización familiar de las necesidades sino que además se amplía a otras **personas que estuvieron a cargo** través de sus actividades de participación social:

Ayudé. Porque la gente de Gesell empezó a juntar cosas que le llevábamos a los chicos ((conscriptos)). (...) Entonces empezamos a hacer colectas allá e íbamos a Olavarría y llevábamos. Y llevábamos más para los chicos que no tenían a nadie, que nadie les mandaban nada y no tenían. Y algunos chicos cuando terminó todo ((Guerra de Malvinas)), no tenían para viajar ni nada! Y yo me los traje para Gesell. Y en Gesell yo tenía un jeep también; lo vendí y cada cual de esos chicos le dimos para que se pagara el pasaje. (Ch.)

Así que... Y bueno, después empezamos ((a dar apoyo escolar))... este... se hacía tarde, se hacían las cinco de la tarde; ya todos... las chicas, mis hijas, querían la merienda. Entonces hacíamos la merienda. Yo hacía la merienda para ellas y para todos los nenes que estaban. Para entonces todavía tenía algo del almacén, entonces podía. (M.)

En relación con el análisis de este lugar como proveedoras a cargo de la realización de las necesidades familiares y colectivas y su construcción sociohistórica, he identificado algunos estudios antecedentes que vienen destacando el rol de la mujer en familias de sectores populares en nuestro país.

En un estudio sobre “cirujas” realizado por Parisi y equipo (1996), se señala que es la mujer la que sostiene la continuidad de la nuclearidad familiar, indicándose que aún en los casos en que no sea el sostén económico, sí lo es en los terrenos afectivo, educativo y moral. En las historias de vida realizadas en ese estudio se identifican, entre otros rasgos, a la mujer como figura estable dentro de la familia “ampliada”; que aglutina las relaciones de parentesco familiar y de “parentesco espiritual” (adopción, pacto de sangre, etc.), donde hermanos, sobrinos, hijos casados, nietos, hijos de crianza, aparecen en la escena doméstica. Se señala que la mujer centraliza las relaciones del espacio doméstico: organiza dicho espacio y las tareas correspondientes, administra el ingreso familiar, etc. Por ejemplo, en una de las historias de vida, una de las parejas explicita sobre su mujer “Ella se hacía cargo de todo” (p.

62; la cursiva es nuestra). En otra investigación coordinada por S. Murillo (2002), se señala en cuanto a los roles de género, el mayor protagonismo de la mujer tanto en el ámbito doméstico como en el laboral. Sin embargo se destaca que no es fruto de una perspectiva de realización individual sino de las obligaciones resultantes de una sobrecarga en las responsabilidades domésticas, donde deben procurar contención en formas de familia extensa (hijos con dificultad para independizarse, pareja con dificultades laborales, etc.); no implica por tanto una forma de “liberación” sino que da lugar a sensaciones de angustia y frustración. Por su parte, Sirvent (1986) señala en su estudio sobre la población de San Pablo, Brasil, que la mayoría de las mujeres entrevistadas no presentaron una imagen positiva de la familia, sino expresiones con connotaciones de tristeza, dolor y sufrimiento: “se sufre en silencio, hay resignación por la condición femenina” (pp. 159).

Los aspectos identificados en estos antecedentes podrían aplicarse a distintos momentos de las vidas de las entrevistadas en esta investigación de Doctorado; lo que se agrega o profundiza es el análisis del interjuego entre este lugar a cargo en la realización de las necesidades colectivas y los procesos de construcción de demandas por EDJA.

En este sentido, retomaré en primer lugar, que este hacer constante del estar a cargo **requiere** de una actividad cotidiana sostenida y de progresivos aprendizajes que se imponen como una necesidad y una obligación (a ampliar en ítem 3.3.1. de este capítulo).

yo me crié que, tenía que saber todo, rebuscármela de todo, trabajar... (Ch.)

M.: - (...)Yo sola con el negocio (...) Yo me iba a comprar, ya aprendí.

S.: - Claro. Ahí ((nos reímos)) aprendía o...

M.: - O regalaba todo ((se ríe)). Era una obligación aprender

Estos y otros referentes permiten analizar a este lugar de proveedor a cargo como uno de los aspectos que intervienen en la dialéctica de identificación de las carencias de saberes, informaciones, habilidades y búsqueda de aprendizajes permanentes en las entrevistadas y en tanto tales, lo he identificado como parte de los aspectos que **impulsan** el proceso psicosocial de **reconocimiento de necesidades educativas**.

Entonces... este... eh... le conté ((a la pareja, que estaba embarazada)) y me dijo que no, que no se iba a hacer cargo, que no se iba a hacer cargo, que había que hacer... qué se yo... que había que hacer. Y yo me hacía problema porque decía: si no supe cómo llegó el embarazo, menos iba a saber qué hacer. No sabía qué hacer. (...) No sé... creo que tuve mi primer hija y no sabía cómo. Te juro que no sabía!! (...) Y bueno, cuando nació la nena y después con el tiempo... este... le comenté al doctor, porque ya había nacido mi primera hija, ya tenía que ver qué hacía por mi vida! Y entonces le comenté al doctor y él me dijo, él me dijo! (M.)

S.: - Ah. Y la cuidaba ud. a su sobrinita?

M.: - Sí, yo me hice cargo de ella. (...) Y ella estaba yendo, encima! (porque yo no tenía idea) a un colegio privado, a la niña, con micro. (...) Así que pobrecita, ella también la pasó mal (...) andaba mal en el colegio y yo ni idea tenía de cómo ayudarla... eh... sus cuadernitos eran un desastre (M.)

En algunas ocasiones, estas necesidades se resuelven a través de diversos aprendizajes sociales. En otras ocasiones no y tampoco puede identificarse un espacio de EDJA como alternativa, quedando en **procesos de demanda potencial subjetiva**. Finalmente, en otras ocasiones, el desempeño del lugar a cargo **refuerza el reconocimiento de las aspiraciones educativas** propias (tornándolas crecientes o acuciantes) y estimulando el interés justamente cuando las entrevistadas perciben que la EDJA puede actuar como un satisfactor sinérgico que al tiempo que permite realizar sus propias necesidades educativas trasciende hacia la realización de las necesidades de otros. Se trata de **procesos en los que se llega a efectivizar la demanda (ya sea de manera completa o trunca)**. Por ejemplo (ver otros ejemplos en ítem 1.2.c. del Cap. 5):

S.: - *Alguna otra vez intentó ((estudiar en EDJA)), después de esa vez...*

M.: - *No... no. Lo estuvimos pensando cuando ya estábamos con esto ((merendero comunit.)) (...)*

S.: - *Y por qué estaban pensando? Por qué a usted le interesa? O para qué?*

M.: - *Y no... Y porque las chicas... con todo esto de que... qué se yo... Todo lo que hay que hacer con este trabajo. Porque hay que hacer muchas cosas (...) cuando vengo les cuento lo difícil que me resulta a mí ciertas cosas. Y entonces me dijo: - "Por qué no vas a estudiar? (M.)"*

Sin embargo el "estar a cargo" también ha tenido sus **efectos negativos** sobre distintos aspectos de las vidas de estas entrevistadas, entre otros, en la posibilidad de concretar sus aspiraciones educativas. Las entrevistadas han manifestado entre estos efectos: tener una vida dura / difícil; no ser cuidadas; no tener tiempo liberado; no poder concretar proyectos propios; entre estos últimos, tampoco algunos de sus proyectos educativos. Participar en la responsabilidad de proveer a la satisfacción de las necesidades de subsistencia, de protección y de educación de los miembros del hogar, abocarse al cuidado de otros afecta entonces a la realización de las necesidades propias.

De esta manera, cuando este lugar a cargo se entrama con otros aspectos (tales como, la influencia de otros que deciden o mandan impidiendo el acceso, una representación negativa de los espacios de EDJA), la prioridad dada a la realización de las necesidades de sobrevivencia y educación de los otros emerge como **factor inhibitorio** del proceso psicosocial de **realización de sus aspiraciones educativas: inhibe la toma de decisiones referidas al acceso a la EDJA en los procesos de demanda subjetiva con orientación hacia la EDJA como satisfactor** que no llegan a efectivizarse. Esto implica en relación con sus trayectorias educativas, que sus **necesidades educativas ocupen un lugar relegado frente a las necesidades de los otros** (tal como se ha presentado ya en ítem 3.1.1.b. del Cap. 5). Por ejemplo:

lo que yo me iba a enganchar era en hacer el curso de enfermería para poder seguir... como es?... algo más... Pero también lo dejé por mi hija... (...) Después se casó y yo me quedé sola. Es así, viste? Pero bueno, hay que pensar en los hijos y los nietos... (Ch.)

En el estudio preliminar realizado en La Ribera de Quilmes (Llosa, 1999) ya había encontrado evidencias que indicaban la relevancia del análisis del estar "a cargo" en su relación con la trayectoria educativa en algunos de los casos analizados (tanto mujeres como hombres), que afecta a la interrupción de la escolaridad así como a la efectivización o no de las demandas por EDJA¹⁴.

En síntesis, este lugar de proveedor a cargo afecta desde la niñez el lugar de las necesidades educativas propias en relación al entorno familiar (y social) y se continúa a lo largo de la vida reflejando el procesamiento psicosocial de las condiciones concretas de existencia, ya sea como aspecto que interviene en el reconocimiento de las necesidades como en las decisiones en torno a la realización o efectivización de las demandas por EDJA. Queda planteado además como hipótesis su posible efecto inhibitorio de la propia identificación de las necesidades educativas objetivas, es decir en los marcos vitales en que éstas no llegan siquiera a tornarse necesidades subjetivas.

¹⁴ Algunas citas de entrevistas realizadas en La Ribera de Quilmes (ver en Llosa, 1999):

"A los 13 años intenté volver a terminar la escuela, pero como tenía que cuidar de V. [hna. recién nacida], no pude".

"me inscribí en la escuela de adultos pero fui tres meses, no pude seguir porque ya tenía mi primer hijo".

"Dejé de estudiar porque tenía que trabajar y no quería estudiar más, como mi papá había muerto cuando era chico ((9 años)) tuve que salir a trabajar".

"A una escuela de adultos me inscribí, hice 2 meses pero dejé, tenía que trabajar a la mañana y a la tarde y estudiar".

"Lo que pasa es que era una aldea donde yo me crié, tuve que trabajar para ayudar a mi vieja, trabajar en el campo. Fui hasta 3º pero tuve que dejar para ir a trabajar... Laburábamos yo y mi vieja".

"No volví a estudiar porque a los 24 ya me casé, lo que se me daba era trabajar y mantener a mi familia".

3.2.2. La imagen de la educación y de los espacios de EDJA; su relación con la construcción de demandas

El análisis de los relatos de historia de vida ha permitido identificar de qué manera las entrevistadas definen, perciben y valoran las diferentes instancias del fenómeno educativo. He analizado estas menciones como parte de sus representaciones acerca de lo educativo, es decir, en tanto verbalizaciones del producto de su actividad representacional en torno a estos objetos de su realidad cotidiana. Considero (tal como expuse en Cap. 2), que esta representación tiene sus raíces en la dialéctica necesidad / satisfacción, en la cual el sujeto se relaciona con los objetos a través de una praxis, un hacer que es al mismo tiempo actividad práctica y representacional (y base de todo aprendizaje).

Las subcategorías y propiedades elaboradas muestran los distintos aspectos que componen la imagen de lo educativo. Presentaré a continuación una selección de dichos aspectos, en tanto se relacionan de manera significativa con los procesos psicosociales involucrados en los procesos de construcción de demandas por EDJA.

a. Imagen acerca de la educación y sus componentes

- **Perspectiva amplia sobre las instancias de aprendizaje:** las entrevistadas han mencionado a lo largo de sus relatos diversas instancias de aprendizaje, ya sea en relación a sus propias experiencias, a las experiencias de los otros significativos de su entorno familiar y social o identificados de manera general. A la luz de la conceptualización de la educación permanente, se observa que ambas entrevistadas han reconocido diversos espacios e instancias de aprendizaje que trascienden la educación escolarizada, hacia el “más allá de la escuela”. Ambas mencionan, además de la escuela destinada a niños y a jóvenes y adultos, la posibilidad de aprender en cursos, estudios, oficios dirigidos a jóvenes y adultos, y aún incluyen a los aprendizajes sociales:

Bueno, la escuela, lo más lindo. Yo asistí a la escuela “Aristóbulo del Valle” se llama la escuela, que está en Carhué entre Tapalqué y Bragado. (Ch.)

Y D. ya había aprendido con él, ya estaba aprendido en el oficio, lo aprendió de chico... si estaba siempre en el taller! (Ch.)

Y entonces bueno, mi papá buscó la manera para que él ((hermano)) estudie por correo, mecánico dental. (M.)

Y ella ((hermana)) aprendió de todo; muy trabajadora! Una mujer! Que aprendió todas las artesanías y cosas... todo lo que la mujer puede llegar a aprender así, sin ir a la escuela. (M.)

Seguir haciendo cosas, formándose, no? Porque creo no sé, parece que... eh..., es algo paralelo, no sé, a mí ahora, en este momento se me ocurre que debería ser algo como paralelo a la... a la vida, no?. De todas las actividades que uno tiene, eso; porque siempre hay cursos, hay cosas nuevas eh... para hacer... ir aprendiendo, no? (M.)

- **Valoración de los diferentes componentes del fenómeno educativo:** Las entrevistadas parecen apreciar todas las diferentes instancias fuente de aprendizaje; sin embargo, aparecen diferencias de énfasis entre ellas, respecto del valor de los diferentes componentes del fenómeno educativo: en el caso de Chola, valora tanto a la escuela en la Educación Inicial, como a los distintos espacios de EDJA y a los aprendizajes sociales, ocupando la escuela un lugar relevante:

Ch.: - (...) La educación... yo lo siento... que ir a la escuela es lo primordial. Es lo principal...

S.: - Por qué?

Ch.: - Porque vos tenés tu casa, vos podés tener bueno, bueno, bueno, pero a lo mejor te falta que te orienten. La escuela es la orientación, es la salida a la vida.

- Por su parte, María afirma que son las **experiencias** de vida las que más enseñan. A través de esas experiencias es, justamente, que ella aprende incluso el **valor de estudiar en la escuela**; sin embargo, esto es resaltado **en relación a los chicos**.

M.: - (...) Creo que las experiencias son lo que mejor enseña, lo que dejan, no? Así que...(...)

S.: - ud. dijo que la experiencia es lo que más nos va enseñando... ud. recuerda alguna experiencia así muy fuerte, que le haya enseñado mucho (...)?

M.: - Claro. Bueno, sí. Creo que haber aprendido a acompañar a mis hijas para que estudien; haberlas acompañado.(...) Lo aprendí y me di cuenta el valor que tiene que los chicos estudien

Esta valoración que realiza cada entrevistada parece tener su anclaje en sus experiencias personales pero también trascenderlas hacia ciertas imágenes y valoraciones sociales. Por un lado, como he señalado en el Cap. 5, la alta valoración de la escuela es consistente con la visión predominante o hegemónica acerca de la educación. Por otro lado, también es socialmente compartida la valoración de la educación escolar de los niños; tal como señalan estudios antecedentes, cuando los sectores más postergados en lo educativo pueden demandar individual o colectivamente por más educación, tienden a hacerlo a favor de sus hijos (Rama, 1980; Parisí y otros, 1996).

b. Imagen acerca de los espacios de EDJA

A lo largo de sus relatos las entrevistadas han mencionado distintos espacios educativos con los que han tenido contacto una vez interrumpida su trayectoria escolar por la Educación Inicial. Estas menciones enlazan sus experiencias vividas a lo largo de su juventud y adultez, con los diferentes espacios de EDJA en tanto objetos/satisfactores de sus aspiraciones educativas, permitiéndonos captar su representación de estos objetos.

Se trata de espacios en los que puede identificarse cierta intencionalidad de desarrollo de un proceso de enseñanza y de aprendizaje por parte de los actores intervinientes y por tanto, los he considerado (desde el encuadre teórico asumido) como espacios de EDJA; tal como he anticipado en el marco teórico, asumo que la EDJA se concreta en espacios educativos heterogéneos, de diversas características, pero en los que se puede identificar la interacción entre alguien que enseña y alguien que aprende en relación a diferentes contenidos. Uno de los ejes que atraviesa esta diversidad y que ha resultado significativo para el análisis de la representación de las entrevistadas es el “grado de formalización”, en cuanto a la estructuración u organización del espacio educativo según tres dimensiones (sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y de aprendizaje) (Sirvent, 1993/1999c); Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2006). Si bien los relatos no permiten captar la representación de cada una de estas dimensiones, sí resulta posible ubicar los distintos espacios de EDJA mencionados por las entrevistadas en el continuo de la formalización, desde espacios que pueden ubicarse en un extremo de un alto grado de formalización en sus tres dimensiones a otro extremo de un bajo grado de formalización. En función de este continuo, la comparación de las imágenes de estos espacios permite perfilar **tres grupos** (no homogéneos pero con elementos de representación compartidos):

- **las escuelas de jóvenes y adultos**: refiere a espacios educativos institucionalizados que posibilitan a jóvenes y adultos la realización de los niveles primario y secundario de educación. Implican un **alto grado de formalización**. Estos espacios son nominados por las entrevistadas en tanto “escuelas” o “colegios” (“primario o secundario de

adultos”) como espacios institucionales específicos que se desarrollan en tiempos y lugares fijos; se destacan como elementos simbólicos que se asocian a estos espacios: “directores”, “compañeros”, “guardapolvos”.

Sí, yo te digo, quería hacer el secundario, viste esos institutos que hacés el secundario en dos años? (...) para Adultos (...) era de noche. (...) después está el Bachillerato en tanto tiempo (Ch)

Yo quería ir de guardapolvo y con todos los chicos (..) y bueno, yo en ese momento me gustaba ir, (...) y en fin, así, estar con los chicos, con los compañeros. (M.)

un día me hicieron que vaya, acá cerca, a inscribirme en un colegio nocturno. (...) creo que tenías que ir a la escuela ahí. (M.)

- **los espacios de EDJA “como escuelas”:** Los aspectos descriptivos aportados por las entrevistadas permiten discriminar un segundo grupo; refieren a espacios con una alta intencionalidad educativa, con aspectos organizados y estructurados respecto de la tríada educativa: quiénes son los docentes, los alumnos, cuáles son los contenidos específicos, brindados por instituciones y/o personas vinculadas con instituciones con objetivos educativos. Se trata entonces de espacios de EDJA de un **grado medio/alto de formalización**. En primer lugar, se mencionan diversos cursos (corte y confección, computación, enfermería). Las imágenes que presentan en sus relatos parecen asemejar estos espacios a ciertas características escolares: son “como escuelas” y las personas interactuantes ocupan roles definidos de “profesores” que conducen el proceso de enseñanza y “alumnos” que deben aprender.

Entonces empecé a ir a una escuela de Corte y Confección. Iba. Una escuela de monja era (M)

Te digo más, el profesor de Word, él a veces ha tenido reuniones (porque va mucho al Ministerio de Trabajo, al Ministerio de Educación, por los planes de estudio)... (Ch.)

Y después otra de las peleas que tuvimos... bah, peleas... como todos los alumnos, no?... Él venía y agarraba la computadora. “Dejame sentar”. (Ch.)

yo soy alumna de Computación. El curso de Computación se da ((EN EL POLIDEPORTIVO DEL CLUB)) con la Escuela de Oficios ((ESCUELA DE FORMACIÓN PROFESIONAL)) (...) El arancel es de 5\$ para los socios del club (...) El profesor es R. M. y viene lunes, martes, miércoles y jueves a partir de las 18 hs.¹⁵ (Ch.)

Se incluye además en este grupo los espacios de enseñanza y aprendizaje que las entrevistadas visualizan con el objetivo de completar los niveles educativos primario y secundario; en ambos casos, con la intención de “rendir” los exámenes en condición de “libres”, han recurrido a “maestras particulares” con las que se formaron, otorgándoles algún tipo de retribución. Si bien conceptualmente se podría indicar que el proceso de enseñanza y aprendizaje con estas maestras tuvo seguramente rasgos de un menor grado de formalización, las entrevistadas hacen hincapié en contenidos propios de la escuela (matemática, lectoescritura, historia, etc.) y en la relación de estos espacios con el requerimiento de tener que rendir exámenes formales en instituciones educativas específicamente reconocidas a fin de obtener la certificación correspondiente.

Ch.: - Bueno, después di libre ((el nivel primario)).

S.: - ¿Y cómo hizo, se preparó sola, la maestra...?

Ch.: - No, la maestra y una viejita que vivía por acá, una maestra viejita, de esas antiguas pero divina! (...) Entre los dos, me empezaron, iba como particular, pero no pagaba. Nada más que a esta maestra Mary la ayudaba a limpiar los patios, le regaba las plantas, le hacía cosas por lo que me hacía. (...)

¹⁵ Fragmento de registro de una entrevista realizada en el marco de la actualización de aspectos del diagnóstico sociocultural participativo de Mataderos durante 2001, previo a las entrevistas de historia de vida.

S.: - Y se acuerda cómo eran esos exámenes libres? (...)

Ch.: - No eran fácil. (...) me llevaron... porque como los tenía que rendir por el Ministerio de Educación... Yo me acuerdo que sí que me llevaron... no sola yo sino que iba otra gente también que rendía. Me acuerdo que fue... debe haber sido el Ministerio de Educación... No me acuerdo porque ya de los nervios que tenía...

Asistí bueno, en otros tiempos cuando era más joven, a tratar de terminar la primaria, así particular y eso. (...) a las dos de la tarde me iba a una señora que me preparaba para rendir libre. (...) Le pagaba a esa señora para que me preparara. (...)

- **los espacios de EDJA “como charlas”**: en un tercer grupo se ubican los espacios educativos de un bajo grado de formalización; se trata de espacios de formación para el trabajo (en biblioteca, en hospital) y para la participación política en los cuales las entrevistadas destacan la presencia de personas con conocimientos específicos que han proporcionado aprendizajes pero que, sin embargo, no se denominan en términos de profesores ni de alumnos; si se menciona a otros asistentes a estos espacios, se los designa con un indefinido “gente/personas”. El espacio se (re)presenta como “escenas de enunciación”¹⁶; desde el análisis del discurso se observa que abundan los “verbos de comunicación” y/o los diálogos referidos indirectos. No se mencionan días, horarios ni lugares fijos; en el único caso en que sí se lo hace, aparece supeditado al “tiempo liberado” tanto de los que enseñan como de los que aprenden.

Después empezaron a venir los compañeros ((militantes partidarios)) acá, acá a esta casa. Y bueno, como ahí no tenían nada para matear ((se ríe)), entonces ellos venían a tomar mate acá; nosotros siempre abrimos las puertas para... para que tomen mate, así... y charlen... y bueno, y charlábamos y compartíamos de la charla también. (M.)

S.: - Bueno, usted dijo que aprendió todas estas cosas de política, de cómo nos manejan. Cómo iba aprendiendo esas cosas? (...)

M.: - No... más que nada era por lo que ellos... eh... acá, contaban. Daban como cursos a la gente que lograban reunir. Bueno, contaban... en fin... todo lo que tiene que ver con las ayudas sociales, qué es lo que le corresponde al pueblo, qué es lo que no... eh... en fin... todo lo que debería tener... también... los beneficios que deberíamos tener los habitantes de la Argentina y... que... bueno... no están dados estos beneficios... Y que bueno... la deuda... la deuda externa, que por qué se formó, (...) y que ellos piensan que la deuda no se debería pagar (...). Y... bueno... todas esas cosas que fueron contando ellos en las reuniones. (...)

S.: - Eran con los mismos compañeros o venía gente especial (...)?

M.: - Y a veces venía... el que... digamos el que era el presidente del partido, Jorge Altamira... (...) O venía algún abogado o venía... así personas... profesionales... eran, de los temas que se tocaban.

Y... bueno, ellos ((compañeros militantes)) nos empezaron a contar (...) Me parecía, algo muy interesante lo que me contaban. Y bueno, eso... Fueron las primeras cosas políticas que llegaron a nosotros: así, charlas políticas. (19)

empecé a trabajar con Ferré, el bibliotecario, para aprender lo de los libros. (...) él es bibliotecario en la Bolsa de Cereales; sí, él tiene su título, todo. Es el que me enseña todo a mí.

S.: - qué cosas le enseña? Qué aprendió en esto?

Ch.: - De los libros... y de cómo se topografían, cómo se van... el orden que lleven... me entendés? Todas esas cosas. Él, cuando puede venir, me dice lo que tengo que hacer.

En estas representaciones acerca de los distintos espacios de EDJA, a las que he agrupado en torno a la escolaridad de los jóvenes y adultos, los cursos “como escuelas” y los espacios educativos “como charlas”, confluyen imágenes e **informaciones**.

¹⁶ O “escenas de diálogo” (García Negroni y Tordesillas, 2001).

Por un lado, las expresiones de las entrevistadas dan cuenta de su **información o saberes sobre aspectos descriptivos** acerca de estos “objetos” (espacios físicos, características de los docentes y de los compañeros, etc.). Por otro lado y específicamente en relación al primer y segundo grupo (los espacios de escolaridad de los jóvenes y adultos y los cursos “como escuelas”) se incluyen además, **informaciones sobre aspectos prescriptivos**, tales como la existencia de lugares y tiempos pautados. En las citas presentadas más arriba pueden observarse ejemplos de esta información descriptiva y prescriptiva.

Además, las entrevistadas han señalado aspectos prescriptivos tales como la existencia de un orden graduado y progresivo, la duración, los requerimientos de exámenes y/o saberes previos, la edad adecuada para la inclusión en estos espacios. Estos aspectos se relacionan con reglamentaciones y regulaciones sociales en tanto características estructuradas de estos espacios de un alto o medio grado de formalización, pero también con normas y prácticas comúnmente aceptadas (naturalizadas como “lo que debe ser” o “lo que corresponde”).

- **sobre requerimientos de saberes previos y de exámenes;** este aspecto también da cuenta de la información sobre la existencia de un sistema (del que, en cierta manera se percibe que la EDJA de diferente grado de formalización participa) de carácter graduado y progresivo en el que se requiere la acreditación de los niveles previos para el acceso a niveles superiores:

Porque si uno hacía los cursos así, llegaba ((a abogada)); aunque tuviera que rendir para hacer bien ponele todo lo de 6to, hasta 6to que yo tuviera bien y seguir, hacía lo más bien (Ch)

A mí la Directora ((del CENS)) me habló para que yo hiciera... empezara... para después empezar a dar unos exámenes, que ella me iba a evaluar. (Ch.)

Y siempre está de que bueno, empiezo tal curso, hago tal cosa, pero si tengo secundaria, a veces... no siempre... no siempre se dan los cursos que se pueden hacer sin... así que para mí es fundamental hacer la secundaria. (M.)

con mis hijas; sí. Ellas me decían: - (...) “Te preparamos y rendís libre. Terminás rapidito la primaria y hacés la secundaria...”. (...) “Por qué no vas a estudiar? Si ya aprendiste un montón de cosas” – me dicen ellas, no?. (M.)

- **sobre las edades y los tiempos:**

Cuando te dedicás tanto a cuidar y a tener que trabajar, que no lo hacés a la edad que otras personas lo empiezan a hacer... 18, 19 años comenzás, los que pueden. (Ch.)

que estén los jóvenes junto con los adultos aprendiendo. (M.)

En su interjuego con otros aspectos de la representación de estos espacios así como con los otros aspectos relacionados con la construcción de demanda por EDJA, en ocasiones estos aspectos descriptivos y prescriptivos ligados a los espacios de EDJA de alto o medio-alto grado de formalización resultan **inhibitorios de la identificación de la EDJA** como satisfactor para la efectivización de la demanda. Así interviene la percepción de las edades y los tiempos tanto para Chola como para María y ciertas características de los cursos, en el caso de María (a retomar en próximo ítem 3.3.2.). En su relato aparecen además **aspectos de desconocimiento o desinformación**. En el caso de María, estos últimos también se tornan inhibitorios en interjuego con una negativa imagen de sí.

recuerdo que estaba media como perdida; no sabía adónde ir, cómo hacer, adónde tenía que recurrir para anotarme así como para rendir ((EL NIVEL PRIMARIO)), en fin: No sabía nada.

Empezar desde... no sé... tercer grado o segundo, vaya a saber qué me iban a decir; por ahí tenía que empezar desde primero y eso... eso pensé. Y dije: - “No, no voy. No voy, chau”.

S.: - Son tres ciclos en la primaria de adultos. A lo sumo son tres años (...).

M.: - Ah!! Qué bien!. No, no, en realidad no sabía cuánto tiempo era.

Por último, en el ejercicio analítico de comparación constante entre los referentes identificados en relación con la imagen de la EDJA, he observado la carga afectiva y valorativa con que se asocian los espacios de EDJA con los cuales las entrevistadas han tenido contacto a través de sus experiencias concretas. He asumido conceptualmente que en la dinámica necesidad / satisfacción, en interacción con otros, se construyen e interiorizan significados sobre la base de la gratificación o la frustración de las necesidades del sujeto (Quiroga, 2005). He identificado entonces los sentimientos de gratificación o de frustración de sus necesidades de aprendizaje que las entrevistadas han asociado con cada uno de estos espacios:

- **espacios de EDJA gratificantes en relación al aprendizaje**

Y ahí aprendí muchas cosas en el hospital (...) tenía acceso a los médicos y me empezaron a enseñar o enseñaban ahí (...). Y ahí aprendí, estuve... (...) Y de ahí aprendí tantas cosas! (Ch.)

porque yo hice Word 98...

S.: - Lo hizo completo ese curso?

Ch.: - Sí. (...) Y después le tomé la mano. (...) Eso lo enganché, me gustó mucho!

Después empezaron a venir los compañeros ((militantes)) acá, acá a esta casa. (...) y charlábamos y compartíamos de la charla también. Y bueno, la verdad es que... y bueno, yo de ahí aprendí... o sea, conocí, algunas cosas de lo que es... el ... no? El poder, en fin... quién nos maneja, cómo es... No sé... eso fue lo que ayudó más o menos a tener idea de lo que... a tener una idea de cómo era la vida! (M.)

- **espacios de EDJA frustrantes en relación al aprendizaje**

yo quería hacer algo, me gustaba asistir a los lugares de... algún curso (...) Entonces empecé a ir a una escuela de Corte y Confección (...) Pero... (...) no me arreglaba (...) y así fue... frustrado. (...) Nada. Nada. Eso siempre me salía mal. (...) Iba a mostrar el trabajo y siempre me decían que estaba mal, que lo haga de nuevo... No, no. (M.)

Estas imágenes de la educación en general y de los espacios de EDJA en particular (con sus tres grupos en relación a los grados de formalización: las escuelas de jóvenes y adultos, los espacios de EDJA “como escuelas” y los espacios de EDJA “como charlas”), en las cuales se entran imágenes e informaciones con aspectos descriptivos, aspectos prescriptivos y afectivos, entran en juego en el subproceso de **identificación de los espacios de EDJA en la orientación hacia la EDJA como satisfactor**, desarrollado en el ítem 2.1.3. de Cap. 5, ya sea facilitando u obstaculizando el proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva por EDJA.

3.2.3. La construcción de la imagen de sí mismas

3.2.3.1. Acerca del análisis de la Imagen de sí en general, la Imagen de sí en relación con las trayectorias educativas y la Imagen de sí como aprendiz

Los relatos de historia de vida de Chola y María son ricos en la verbalización de expresiones que dan cuenta de la manera en que ellas se perciben a sí mismas: desde sus características físicas, cognitivas, sus valores, sus gustos e inclinaciones, sus afectos, aquello que consideran propio, etc. En este sentido, estos relatos no son una excepción sino que más bien reflejan uno de los rasgos característicos de esta técnica de relevamiento de información. He identificado y analizado estas expresiones bajo la categoría “imagen de sí misma”, referida a la imagen o representación que cada entrevistada presenta acerca de los diferentes aspectos de sí y que hacen a su identidad. Tal como señalan Watson y Watson

Franke, en cada historia de vida el sujeto dice lo que piensa acerca de qué y cómo es él, se toma a sí mismo como objeto a través de su auto-reflexión realizando una objetivación de sí mismo. A partir de esta observación, proponen a la identidad como una de las categorías interpretativas para las historias de vida. En esta investigación, tal como he planteado en el Capítulo 2 de encuadre teórico, la categoría “imagen de sí misma” se ancla en el concepto de sí mismo, que constituye uno de los temas fundantes de la psicología social. Y la considero como parte de la identidad (en tanto concepto más amplio e incluyente).

A continuación presentaré aspectos destacados del análisis de la categoría **Imagen de sí mismas**. Observando las variaciones de los referentes incluidos en esta categoría he realizado la codificación axial siguiendo tres propiedades: los rasgos que la componen; la identificación / diferenciación con otros y los cambios a través de los marcos vitales.

a. Los rasgos de la Imagen de sí misma

En primer lugar, la variedad de estos diferentes rasgos fueron reagrupados en las sucesivas reelaboraciones de los memos correspondientes, siguiendo la intencionalidad teórica de esta investigación, en tres subcategorías de inclusión sucesiva (como círculos concéntricos): la imagen de sí en general; la imagen de sí en relación a su trayectoria educativa y la imagen de sí en relación a sus aprendizajes.

➤ **Rasgos de la imagen de sí en general:**

Dentro de esta subcategoría, ha resultado fértil la identificación de rasgos siguiendo ciertas categorías ontológicas: ser, estar, hacer, tener, a las que se agrega “querer”. Esto se debe a la observación de que aquellos rasgos que forman parte de su imagen de sí no sólo son señalados en relación a la pregunta de cómo es / fue esta persona? sino que también aparecen formas de estar, prácticas y conductas del hacer y características, valores, gustos, sentimientos que se tienen o no y que forman parte de la imagen que cada entrevistada transmite acerca de sí misma, evidenciado (a nivel discursivo) por un pasado anclado a un marco temporal (del tipo: “en esa época era...”) o un presente “de definición” o como aspectos que superviven a lo largo del tiempo, remarcados por los adverbios “siempre”, “nunca”, “jamás”. Dada la obvia especificidad y variedad de estos diferentes rasgos para cada una de las entrevistadas (y que han sido presentados ya en buena parte en el Cap. 4, por casos) presentaré aquí sólo algunos ejemplos:

Rasgos referidos al SER:

En el caso de Chola:

- **Sargentona**
“Y bueno, te cuento que yo era tan, pero tan sargentona!”
“era una sargentona que ni te cuento”
- **Libre / independiente**
“Yo podría haber agarrado otro camino, cualquier camino, yo fui libre, libre!”
“como yo era tan así, tan independiente”

En el caso de María:

- **No inteligente / lela**
“Además no, era... no fui inteligente... la verdad que hoy pienso...”
“como yo era así, media así... lela, como dicen hoy ((se ríe))”
- **Nula (por no saber)**
“yo era una nula total de nada, no sabía nada, lo que era la relación sexual”
“El poder, en fin... (...) No conocía nada. Nada. Nada! Totalmente. Era nula!”

En ambas:

- **Madre**

“yo siempre fui mamá, la madre y la madrastra de los demás y todo...” (Ch.)

“Así que yo con ellas tres pasé muchas cosas, que sólo, obvio, como madre, quién más va a aguantar que uno! No?” (M.)

Rasgos referidos al TENER (o no tener):

En el caso de Chola:

- **Fe en Dios**

“Sé que tengo fe en Dios, que me va a volver a dar (...) Tengo fe. Eso sí lo tengo.”

“me agarré la medallita y dije: “Yo tengo un Dios que es todopoderoso”

En el caso de María:

- **No tener elección / decisión**

“Porque sino yo no tenía capacidad ni decisión de nada, así que no... (...) Sé que no tenía eso... no teníamos eso nosotros... no éramos así capaces de nada.”

“como siempre digo (...) no tenía esa capacidad de decisión... Parece que era como que empezaba a hacer una cosa y tenía que ser así siempre...”

En ambas:

- **No tener / Tener carencias**

“estudiar y tener las facilidades que nosotros (yo especialmente) no lo tuve”. (Ch.)

“(...) no podíamos lucir nada, obviamente, porque no lo teníamos” (M.)

Rasgos referidos al ESTAR:

En el caso de Chola:

- **Sola con sus hermanos** (ligado al lugar “a cargo” de la realización de las necesidades colectivas); **la soledad como continuo**

“ahí empecé a cocinar porque me quedé sola con mis hermanos”

“Yo tuve que, la mayor parte de mi vida, sola, sola... sola.”

En el caso de María:

- **Pendiente / atada por sus hijas** (ligado al lugar “a cargo”)

“Estaba para ellas, así... muy ocupada. (...) Estaba muy pendiente, planchando, limpiando, que ellas estén prolijitas. Todo. Así, muy, mucho me ocupé”.

“no las quiero ver sufrir a ellas (...) Si no, si fuera de otra manera, me iba a ir y listo, ya está. Pero siempre me ató eso”.

- **Encerrada / en una nebulosa / burbuja**

“Acá, yo, es decir... años atrás (...). Era también como que vivía adentro de una burbuja; no salía, no hablaba con la gente, no... (...) No trataba con la gente. (...)”

“Y bueno, para ese momento yo no salía de mi ranchito (..) No podía ver otra cosa parece”

Rasgos referidos al HACER (o no hacer):

En el caso de Chola:

- **Conducir / dirigir** (ligado al lugar de “a cargo”)

“Porque yo, la que tenía que conducir (...)! No te cuento cómo yo dirigía: empecé -

“Vos vas a ir al colegio”.

En el caso de María:

- **No razonar / no pensar / no analizar / no darse cuenta... de nada** (rasgo recurrente y de carácter absoluto, reforzado por adverbios “siempre”, “nunca”, etc.).

“Así que bueno, nunca había razonado nada. Nunca me puse a pensar nada”.

“A mí me resultaba difícil, bah qué se yo, será como siempre digo, no analizo...”

“A mí me cuesta desenvolverme; no me sé expresar... capaz que tengo para decir pero no... no encuentro la forma...”

En ambas, rasgos ligados al “hacerse cargo” de las necesidades de otros:

- **Cuidar / atender a todos / hacerse cargo de otros**

“siempre cuidé y no me cuidaron...” (Ch.)

“yo nunca me paré con los vecinos mucho porque no tuve tiempo para andar parándome, sino porque siempre estaba haciendo cosas o atendiendo a todos...” (Ch.)

“Así que eso fue siempre. Eran como míos todos. Bajo mi responsabilidad todos” (M.)

- **Trabajar**

“Yo igual estaba trabajando, seguí trabajando, no dejé de trabajar nunca, hasta el día de hoy no dejé de trabajar...” (Ch.)

“yo siempre trabajé”. (M.)

- **Ayudar / dar / pensar en los demás**

“porque mi afán era ayudar a los demás siempre... (Ch.)

“a mis padres, que siempre los ayudé... eh... los hijos de mi hermana, porque ella tuvo dos de soltera, siempre estuvieron conmigo, los ayudé a ellos. (M.)

“damos lo mejor que tenemos ((en merendero comunitario)). Porque este lugar es lo mejor de mi casa; yo no tengo estas habitaciones, ni estos pisos ni nada. Porque acá está todo lo mejor que tenemos” (M.)

Rasgos del QUERER (o no querer):

En el caso de Chola:

- **Despreciar a la pareja de la madre**

“Mi mamá fue todo el tema porque yo le desprecié toda la vida a este hombre y te digo más, no sé si está vivo o muerto...”

En el caso de María:

- **Amar a sus hijas (al punto de resignar cosas propias)**

“Pero bueno, yo las amo a las tres ((hijas)) y de hecho no hago cosas porque no las quiero ver sufrir a ellas ni romper nada de su entorno, de su vida (...)”.

➤ **Rasgos referidos a su Imagen de sí en relación con su trayectoria educativa**

Además de otros rasgos propios de Chola como “no ser analfabeta” o “ser ya grande para estudiar” y de María el “ser ignorante”, que presentaré más adelante, en ambas se destaca la imagen de **tener una trayectoria educativa trunca**, frustrada, en relación con sus trayectos educativos interrumpidos previos, que parece haber quedado instalada como una marca propia, de aquello que no pudo ser y que fue conformando parte de lo que las caracteriza, de su propia imagen de sí en relación a la educación.

“yo no había podido estudiar, pero me gusta estudiar” (Ch.)

“yo siempre le digo: ‘no estudié, el bibliotecario sos vos; yo soy una ayudanta’”. (Ch.)

Después fue una de las cosas que ya después me fui quedando, me fui quedando, de no poder seguir. (...). Pero bueno, quedó también trunco.(Ch.)

No les dije nada que yo no estudié porque no saben... Igual analfabeta no soy! ((se ríe)). Pero si me piden más... (Ch.)

Mi vida podría haber sido otra!, de otra forma!, mis estudios, todo lo que a mí me quedó ahí, viste? (Ch.)

soñaba estar eh... llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando... en fin; ser así... llegar a ser alguien, no?. Era lo que pensaba. Pero bueno! ((se ríe)) Ni por lejos iba!. No, ni me aproximaba

➤ **Rasgos referidos a su Imagen de sí como aprendiz**

Las entrevistadas han expresado a lo largo de sus relatos cómo se veían a sí mismas en relación con el proceso y la tarea del aprendizaje. El ejercicio de comparación y distinción de los referentes, profundizado en sucesivas versiones de los memos

correspondientes a esta subcategoría para cada una de las entrevistadas, así como la comparación entre las mismas, permitió elaborar las siguientes dimensiones según la propiedad: aspectos que componen la imagen de sí como aprendiz.

- **la capacidad (positiva o negativa) que las entrevistadas presentan para la realización de sus aprendizajes (ya sea para recibir las enseñanzas de otros y/o para construir sus propios aprendizajes);**

Yo no tenía dramas para estudiar! (...), no tengo dramas ni tuve dramas. (Ch.)

evidentemente yo era muy dura. Yo recuerdo que me costaba mucho. Me costaba! (M.)

- **las características personales y procesos cognitivos que consideran involucrados en sus oportunidades de aprendizajes (interesarse; escuchar; estudiar; leer; razonar, pensar, etc.)**

Yo lo hago así. Yo así fue como aprendí muchas cosas: O leyendo libros o bien engancharlo así de ver o de... escuchar o no sé, lo fui engancharlo todas las cosas que... Después me pongo, pienso y lo saco. (Ch.)

Llegábamos ((a la escuela)) y escuchábamos, nada más. (M.)

- **la identificación de contenidos particulares (cuyos aprendizajes les resultan más o menos interesantes; más o menos dificultosos)**

lo único que en toda mi vida y hasta este momento era el dibujo. No sé dibujar. No me entró nunca el dibujo. Sí Historia, todo lo que sea Matemática, me encanta. (Ch.)

Siempre me costó matemática, mucho. (...) Lo que me costaba y creo que me debe seguir costando ahora es divisiones y eso... (M.)

- **el modo de participación / involucramiento en el proceso de aprendizaje (participación activa frente a los estímulos de los docentes; participación activa como autodidacta; no participación)**

Entonces a veces, sabés lo que hacía? Por ejemplo a las tres de la tarde, hasta las seis no había nadie, entonces yo dejaba en el pizarrón lo que había dado R. ((profesor)) y yo en esos horarios volvía repasar lo que yo no había engancharlo. (Ch.)

Yo quizá me queda algo pendiente acá y después voy, agarro y busco un libro y busco a ver qué era, qué no era... (Ch.)

(...) Y este... bueno... no participaba mucho de nada. (...) Y hacíamos muy poca tarea, me parece. No teníamos participación... y bueno nada más. (M.)

- **el modo en el que se reconoce los logros de aprendizaje (a través de otros y / o a través de sí mismos; sean logros de aprendizaje buenos, malos - o no logros - o logros relativizados -“más o menos”)**

Te digo más, yo hice en la escuela (...) una composición a Evita. Y mi composición fue premiada... (...) Me acuerdo que mi maestra y la directora, con mucho orgullo la habían puesto ((hace la mímica de colgarla)) porque había sido premiada (Ch.)

Eso siempre me salía mal. 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 (M.)

y bueno, yo de ahí aprendí... o sea, conocí algunas cosas de lo que es... el ... no? El poder... (...) No sé... eso fue lo que ayudó más o menos a tener idea... (Ch.)

Con el objeto de continuar mostrando la construcción categorial que sostiene esta Tesis, agregaré que estas mismas dimensiones correspondientes a la Imagen de sí como aprendiz fueron reagrupadas, siguiendo la propiedad según el tipo de instancia

educativa en que se producen los aprendizajes tal como se fue exponiendo en el Capítulo 4. Subyace a la clasificación propuesta, la perspectiva conceptual de los componentes del fenómeno educativo, que ilumina las diferencias entre la imagen de sí que presentan las entrevistadas en relación a sus aprendizajes producidos en instancias no estructuradas (los aprendizajes sociales) y aquellos producidos en espacios organizados con una intencionalidad educativa (ya sea en Educ. Inicial o en la EDJA):

- **Rasgos de la imagen de sí en relación a los aprendizajes sociales** (por ejemplo, la capacidad positiva con que se percibe Chola, y los procesos que pone en juego para este tipo de aprendizajes)
- **Rasgos de la imagen de sí en relación a los aprendizajes en espacios educativos de diferente grado de formalización** (por ejemplo, la capacidad positiva de Chola y la capacidad negativa de María para los aprendizajes escolarizados).

Las expresiones recogidas llevan a destacar la particularidad con que ellas se perciben aprendiendo, enfatizando en los relatos su relación con otras características propias, con las experiencias educativas “singulares” en las que han participado y con las circunstancias específicas en las que se han desarrollado sus vidas. De allí que las considero expresión de los rasgos de la identidad de cada una de las entrevistadas, devenidos a su vez de un “aprender a aprender” (a desarrollar en el ítem 3.3.2.). En este sentido, a partir del análisis realizado asumo que estos rasgos de la imagen de sí como aprendiz, forman parte de las matrices de aprendizaje, en tanto están íntimamente ligadas a la identidad porque aún cuando éstas “tienen rasgos comunes, tienen también particularidades que surgen de nuestra historia como sujetos, de la peculiaridad de nuestras experiencias y de los ámbitos vinculares y sociales que son su escenario” (Quiroga, 2003; p. 34).

b. Los rasgos de la Imagen de sí según la identificación / diferenciación con otros

Varios de los rasgos que componen la Imagen de sí mismas son presentados en el relato a través de la comparación y distinción que hacen las entrevistadas con los rasgos de la imagen acerca de los otros significativos de su trama vincular: padres, hermanos, parejas, amigos.

Por ejemplo, en el caso de Chola, como rasgos de su imagen de sí misma:

- **Parecida / pegada al padre**
Yo era muy parecida a mi papá.
- **Enfrentada / diferente a la madre**
porque ahí yo ya la enfrenté a mi mamá. Yo era más grandecita y no la toleraba a mi mamá.
- **Diferente del marido**
yo lo superé a él en carácter... porque (...) él era el más chico y yo la más... éramos distintos...

En el caso de Chola, el juego de identificaciones y diferenciaciones con las imágenes del padre y de la madre, permite iluminar el marco y la fuerza con que se imprimen sus aprendizajes sociales referidos a los mandatos paternos y las obligaciones o “deber ser” en su vida. Esto a su vez se entrama con el reconocimiento de las diferencias con el marido como base que interjuega con sus aprendizajes reflexivos respecto a su comportamiento y su propio lugar en la toma de decisiones en el matrimonio.

En el caso de María, uno de los aspectos que es importante destacar en este ítem es la configuración de aspectos de su imagen de sí en contraposición con la imagen de su hermano mayor y en identificación con la imagen de sus padres y otros hermanos menores. En este interjuego su imagen de sí misma refleja los caracteres más negativos y permite entrever la configuración de la “víctima convertida en victimario” en cuanto a sus desconocimientos (no saberes) y su incapacidad para la toma de decisiones.

- **Semejante a los padres**

No tenían conocimientos ellos de ciudad, ni... tampoco tenían ideas, como yo, que no sabía nada.

- **Diferente del hermano mayor**

no recuerdo yo de haber tomado una decisión por mi cuenta. O no recuerdo... a ver... cómo explicarte... Por ejemplo, mi hermano mayor, él dice que cuando él era más chico, desde los trece, no sé, desde los diez años, a los catorce más o menos, sabía bien lo que quería. Él tenía decidido, tenía claro lo que quería (...)Yo jamás me di cuenta de nada!. (...)Y esas cosas bueno, yo veo que él tenía muy claro lo que quería... y yo no. (...)Esas cosas veo de diferentes, yo.

Estos rasgos no se agregan a los ya presentados en los ítems anteriores, sino que están íntimamente relacionados con aquellos. Así, por ejemplo, Chola se ve diferente del marido en cuanto a los rasgos de su imagen de sí en general, de ser libre o de ser la mayor de sus hermanos. En el caso de María, se ve diferente del hermano en cuanto a los rasgos de sí misma de ser poco inteligente o decidida. Este análisis permiten atisbar la compleja trama de caracteres que hacen a la identidad de las entrevistadas, que asumo construidos a lo largo de su vida en ese "complicado juego de espejos" (Strauss, 1959) de los otros con los que se identifica o se diferencia. Permite iluminar la construcción de la imagen de sí como aspecto psicosocial, configurado en la interacción con otros, que a su vez forman parte de diversos grupos sociales. Refiere a ese interjuego entre identificación y diferenciación con otros en la constitución de la propia identidad (Quiroga, 1996). La propiedad presentada en este ítem pone así fuertemente de manifiesto la naturaleza social del "sí mismo" en tanto el sujeto se percibe a sí mismo incorporando los puntos de vista de los otros con los cuales ha interactuado (o desde el "otro generalizado") (Mead, 1972; Strauss, 1959; Muchnik, 1987, entre otros).

He señalado que asumo conceptualmente que estas imágenes de sí se anclan en la actividad representativa del sujeto, en este caso en la representación acerca de sí mismo, en la cual a su vez intervienen las representaciones sociales, conformando no sólo las maneras de ver y pensar el mundo sino proporcionando al mismo tiempo elementos que hacen a la construcción de la identidad. Moscovici (1979) ya señalaba que en el proceso de creación y recreación de representaciones "al mismo tiempo se constituye el sujeto. Porque se sitúa en el universo social y material según la organización que se dé o se acepte de lo real" (p. 32). Jodelet (1991), por su parte, plantea también la intervención de las representaciones sociales en la definición de las identidades personales y sociales. Desde diferentes perspectivas, varios investigadores abordaron esta cuestión del interjuego entre identidad personal y social y representaciones sociales (Lloyd y Duveen, 2003; Bock, 1999). En este ítem presentaré algunos aspectos que indicarían en las entrevistadas, la existencia de elementos de la conformación de una identidad social en relación con la educación, en torno al analfabetismo y/o la ignorancia¹⁷.

Ambas entrevistadas, como ya he señalado, presentan una imagen de sí en relación a la educación "con una trayectoria educativa trunca". Sin embargo, ambas se ubican objetiva y subjetivamente en grupos sociales diferentes en relación con la realización de sus necesidades educativas: mientras Chola certifica la terminalidad de su escolaridad primaria a través de la EDJA, María queda con su primaria incompleta.

¹⁷ A partir de su análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género, Lloyd y Duveen (2003) señalan que el código que relaciona significantes con significados en un sistema de signos lo proveen las representaciones sociales; postulan que las identidades sociales internalizadas implican tanto el conocimiento del código como una toma de posición respecto del mismo. En este sentido, una misma representación social contiene el material para la construcción de distintas identidades sociales. En nuestra investigación las pistas recogidas permitirían sostener (para futuras investigaciones) la hipótesis de la existencia de una representación social del analfabeto que parece contener elementos con los cuales los grupos pueden identificarse o diferenciarse como parte de su identidad social.

Desde su subjetividad, Chola destaca este logro, en su caso obtenido a través de la EDJA, y lo asocia con “no quedar analfabeta”:

Pero estoy contenta porque por lo menos no quedé en analfabeta, ni yo ni mis hermanos, porque todos, hasta mis hermanastros hicieron la Primaria. Ninguno se salvó!

El “no ser analfabeta” es un rasgo recurrente en cuanto a su imagen de sí o su identidad en relación a lo educativo. Y en esto marca que se asemeja a su grupo de referencia familiar (de origen y actual). Como reverso, aparece un interés manifiesto por diferenciarse (a ella y a su familia) de los “analfabetos” o “ignorantes”, en distintos puntos de su relato:

Si no nosotros ((hermanos)) cómo hubiéramos aprendido, cómo no somos analfabeto!?

La escuela la hicieron todos, sí, sí. No hay en la familia que no hayan hecho... aunque sea el primario. No, no. En la familia, todos, todos. En la actualidad tengo a mi sobrino abogado; como también hijos de mi primo, abogados; abogada, las hijas. No, no. Por el estudio, quizá uno... O sea, de los que no pudimos llegar más en el estudio, a los hijos le dieron un poco más. No, no. En ese sentido, por ejemplo, mi primo (...), las hijas de él también son abogadas (...), pero a los hijos se les da. En la familia, casi todos. (...) No es gente así analfabeta o ignorante. Por parte de mi papá lo mismo, italianos pero todos aunque sea el primario, pero todos. Y después los hijos...

No, en ese sentido... no de analfabetos. No, no. Y alguno que otro también tenía el arte en sus manos: el oficio. (...) No, familia analfabeta, no

Por eso uno, el que no pudo, le da a los hijos siempre... No, en mi familia no hay, no es de analfabetos. Y mi mamá tenía sus locuras, pero tampoco; está bien, tenía sexto pero no era para tanto.

el abuelo viejo cruzó los Andes con San Martín. Por eso eran militares muchos en la familia. Por eso en la familia no hay gente de... cómo te puedo explicar... yo no discrimino... pero que no hay analfabeto, no hay nada, porque todos venían de cuna de militares.

Partiendo de considerar a la identidad (y la imagen de sí) como compleja y no homogénea, construida en una dialéctica de identificación y diferenciación, de aceptación y resistencia a los elementos dominantes a nivel social (Racedo, 2004), se observa cómo su identidad personal y social en relación a la educación se define entonces no sólo por aquello con lo que se identifica, sino también por lo aquello por lo que pugna por diferenciarse, tal vez como un pesado estigma que no quiere cargar, pero que la amenaza desde la vivencia de la trayectoria educativa trunca. Estas referencias de Chola parecen implicar la mirada internalizada de los otros que desvalorizan. Al intentar “no discriminar”, discrimina y se diferencia de ciertas imágenes sociales acerca de aquellos que no terminaron la escuela primaria, en tanto analfabetos e ignorantes¹⁸.

En el caso de María, en cambio, la entrevistada se define a sí misma como ignorante, con rasgos recurrentemente negativos de sí misma en relación a sus “no saberes”:

Porque no sé se me parece ya (...) así... desde mi ignorancia...

Antes jamás tuve idea de nada, como cuento, como ya lo conté que no tuve idea de nada, yo no... vivía no más. Así que...

Yo jamás me di cuenta de nada!. Por qué eso?! (...) Porque no sé qué: soy ignorante, poco inteligente (...)

En esta “ignorancia” y en sus no saberes también se identifica en un “nosotros” como identidad social: su entorno familiar de origen y actual, en tanto gente con ignorancia, que no tiene saberes, ni estudios, sin “raíces” para abonar trayectorias educativas:

Porque era tal la ignorancia, tal la ignorancia nuestra ((de ella y de su pareja)) que no entendíamos nada, no entendíamos nada.

¹⁸ Goffman menciona el ser analfabeto como uno de los estigmas sociales (Goffman, 1971).

Y bueno, mis padres no eran así muy de... evidentemente... de gente que sabía.. o familias que estudiaron, en fin... no? Esas raíces que a veces hay... eh... Eran muy pocos los hermanos de mi papá y de mi mamá que habían ido hasta 7mo. grado... (...)

Entonces ellos tampoco sabían. Entonces no es que quiera decir que ellos no nos orientaron porque no quisieran sino porque no tenían ideas tampoco. (...) no tuvieron tampoco, como nosotros, ese ejemplo; así que no tenían manera de guiarnos, de orientarnos en la vida.

c. Los rasgos de la imagen de sí a lo largo del tiempo

El tercer criterio de análisis acerca de la diversidad de la manifestación de la imagen de sí mismas refiere a su variación a lo largo del tiempo. En este sentido, así como hay algunos **rasgos de continuidad**, en tanto parecen haberse mantenido a lo largo de la vida, también he observado variaciones significativas ligadas a los profundos cambios vividos en los momentos de inflexión; éstos se revelan nuevamente fértiles para identificar los **cambios de rasgos según los marcos vitales**. En relación con estos cambios he encontrado además pistas de ciertos aprendizajes sociales que parecen haber dejado sus marcas en la configuración de estas maneras de pensar-se y de ver-se a sí mismas (los aprendizajes “reflexivos” presentados en ítem 3.1.2.3., a profundizar en próximo ítem 3.3.). Las continuidades y cambios refieren tanto a la Imagen de sí en general como a la Imagen de sí como aprendiz. Dado que han sido presentados en detalle en el Cap. 4 por casos, recordaré aquí sólo algunos ejemplos a título ilustrativo referidos a la **Imagen de sí en general**:

En el caso de Chola, ciertos rasgos cambian, por ejemplo, en su tercer marco vital, cuando enfatiza quedar “sola con sus hermanos”, como rasgo de su imagen de sí. En el cuarto marco vital, luego de su casamiento, señala las diferencias entre el **ser libre** previo y ahora ya **ser de su marido**:

Como yo, al ser tan libre para las cosas, yo por mucho tiempo me manejé también como que mi marido no existía (...) desde chica a mí no me mandaba nadie(...). Por mucho tiempo tuvimos esa lucha también de que yo me mandaba sola y no era así! De mi marido era.

En el caso de Chola, un ejemplo de los rasgos de continuidad a lo largo de su vida es ser **correcta / de comportamiento recto siguiendo los mandatos paternos**:

No sé, yo soy tan correcta que a lo mejor lo hago así correctísimo todo

Yo toda mi vida traté de cumplir las cosas como es debido

En el caso de María, por ejemplo, son marcadas las diferencias entre la imagen de sí que la caracteriza en su infancia de ser **feliz e inocente**, entre otros aspectos, y aquella que presenta luego del momento de inflexión correspondiente a la migración obligada del campo a la ciudad, cuyo **sufrir por la familia** refleja el impacto del desarraigo:

Nosotros ((los hermanos)) éramos totalmente inocentes (...) bueno, recuerdo que era... era feliz... sí... ((se sonríe))... Jugábamos, lo normal, qué se yo...

Y bueno... yo sufrí mucho por ellos, por mi familia. No sé si ellos, pero yo sí sentí que... pero no sé, pero lloraba!, impresionante! Yo recuerdo! Terrible!

En el caso de María, lo que aparece como continuidad es la preeminencia de rasgos que expresan juicios **negativos** acerca de sí misma. De manera general (y aún en su imagen actual), María parece atravesada por una permanente autocrítica que redundará en una marcada desvalorización, como una imagen “devaluada” de sí misma.

En cuanto a la subcategoría “**Imagen de sí como aprendiz**”, si bien (al igual que en el caso de la Imagen de sí en general) no se puede acceder de manera directa a la

representación que han tenido en cada momento de sus vidas más que a través de la presentación que hacen las entrevistadas en su relato, el análisis comparativo también provee pistas de los cambios y las continuidades:

En el caso de Chola, se observan los cambios y el devenir de los rasgos que caracterizan su Imagen de sí como aprendiz:

- desde una primera imagen como **buena receptora** de aprendizajes sociales (enseñanzas – mandatos paternos) y escolares, **participante activa en función de estímulos externos**, en la que prima la expresión del **reconocimiento de logros a través de otros** (o heterónimo: desde el sistema educativo, los docentes);
- hacia el inicio de la capacidad para los **aprendizajes sociales autónomos (autodidacta)** y la expresión del **reconocimiento de logros a través de otros (heterónimo) en espacios educativos de mayor grado de formalización**;
- hasta la reafirmación de su **capacidad para los aprendizajes** y de su **participación activa** tanto en relación a los aprendizajes sociales como en espacios educativos, con un **reconocimiento de logros “mixto”** (a través de otros, heterónimo y a través de sí misma (autónimo) en espacios de mayor o menor grado de formalización.

Por otro lado, he identificado ciertos rasgos recurrentes que presentan una imagen positiva en relación con sus aprendizajes como un **continuo** a través de los distintos marcos vitales:

- la **capacidad para los aprendizajes** ligado a **no tener problemas para estudiar – aprender** y al **reconocimiento de logros** tanto en la Educación Inicial, como en la EDJA y en los aprendizajes sociales
- el **interés - gusto por aprender, conocer**

Esta identificación se refuerza a través del análisis del discurso, donde se observa cómo las referencias se actualizan y se activan, alternando el pretérito perfecto e imperfecto con el presente de la enunciación, por ejemplo:

La composición me gustaba mucho en la escuela, ahora que voy recordando... Como acá, yo me pongo a escribir... ahora no tengo la impresora... pero hago cosas... me gusta, me gusta... o me viene algo que me viene del corazón y lo escribo...

Y por el uso del adverbio “siempre”:

Y bueno, me gustó siempre mucho Historia, porque me gustó siempre leer.

siempre me propuse en que si uno no pudo estudiar, sacar de la otra persona lo mejor

El caso de María se aprecia un devenir diferente:

- desde su **escasa capacidad para los aprendizajes** en espacios educativos de mayor grado de formalización, por no entender y no saber, que le provocan **malos resultados**; y la **no mención a los aprendizajes sociales**;
- a percibir cierta **capacidad para recibir enseñanzas de otros y construir sus propios aprendizajes**, que le permite la expresión de ciertos **resultados de logros relativos (a través de otros y de sí misma)** ya sea en instancias de aprendizaje social y de EDJA de medio o bajo grado de formalización.

Permanecen mientras tanto, otras características que se extienden como un continuo:

- **tener dificultades / poca capacidad para los aprendizajes**
- **no pensar / no razonar**
- **tener dificultades en matemáticas**

De manera general, observo la renuencia de María para reconocer aprendizajes y hablar (espontáneamente o de manera requerida durante la entrevista) acerca de las ocasiones en

las que reconoce haber aprendido. Son recurrentes las referencias que dan cuenta de procesos dificultosos, trabajosos, no demasiado exitosos, también como un continuo.

igual, en eso aprendí un poquito más. Sí, me desenvuelvo, en fin. Lo que me costaba y creo que me debe seguir costando ahora es divisiones y eso...

S.: - Digo porque ud. me contaba que antes tenía como dificultades para leer...

M.: - Claro. No por suerte, no... zafo ((se ríe)).

3.2.3.2. Acerca de la Imagen de sí y los procesos de demandas por EDJA

El análisis de los relatos de historia de vida realizado permite sostener empíricamente el supuesto hipotético acerca del involucramiento de aspectos de la Imagen de sí mismas que presentan las entrevistadas y sus procesos de construcción de demandas por EDJA.

Algunas evidencias en relación con este supuesto ya habían sido recogidas sobre la base del análisis de material biográfico de jóvenes y adultos de sectores populares en el trabajo exploratorio realizado en La Ribera de Quilmes. Destacaba entre sus conclusiones que “ciertos aspectos de la subjetividad construida a lo largo de la vida de las entrevistadas permitieron dar cuenta de su interés o no por continuar su educación, así como de su demanda potencial no efectiva o efectiva actual. Fundamentalmente, la imagen de sí (en general y en particular respecto de sus posibilidades y capacidades para el aprendizaje) y su autovaloración” (Llosa, 1999; p. 238). El análisis del material empírico recogido en esta investigación de Doctorado vuelve a señalar la relevancia de esta categoría de análisis y permite reafirmar y profundizar en este supuesto, discriminando los distintos aspectos de la Imagen de sí que aparecen entramados con cada uno de los tres principales procesos psicosociales que componen las demandas por EDJA.

Se trata de una trama compleja de rasgos de sí mismas que conforman un transfondo interpretativo que aporta a la comprensión de las demandas por EDJA desde la perspectiva de las entrevistadas, en relación con lo que para ellas resulta significativo en sus propias vidas y de lo que las caracteriza y constituye como personas; es decir, no estoy atribuyendo a esta categoría un valor explicativo o causal. En muchas ocasiones son las entrevistadas las que mencionan explícitamente relaciones más directas; en otras, requiere de una mayor tarea interpretativa por parte del investigador, de relacionar aquello que impulsa al acercamiento a algún espacio de EDJA con las características de sí que las entrevistadas han presentado para determinado período de sus vidas o para “siempre”. Incluso un mismo aspecto puede ser presentado por las entrevistadas como potenciador de un proceso de demanda en un momento de sus vidas y en otro como inhibidor. Señalaré aquí los aspectos más relevantes, remitiendo al lector a los ítems donde pueden hallarse las ilustraciones, a fin de no resultar reiterativa.

En primer lugar, aparecen rasgos de la Imagen de sí en general y en relación con la trayectoria educativa vinculados con el **reconocimiento de sus aspiraciones educativas**. En ambas entrevistadas, la imagen de sí “con una trayectoria trunca” en relación con la escolaridad en la Educación Inicial se liga al reconocimiento de carencias y de intereses, ya sea referidos a “compensar” la trayectoria frustrada en el pasado o a proyectarse a una trayectoria educativa futura. Sin embargo, el proceso de reconocimiento de las aspiraciones educativas, tal como se analizó anteriormente, no se agota en las carencias relativas a lo educativo sino que he planteado el supuesto de que en la dialéctica entre carencia y potencia que moviliza hacia la búsqueda de satisfactores, este reconocimiento de las aspiraciones educativas se “acrecienta” o profundiza en la trama con otras necesidades, ya sean individuales o colectivas. En este ítem agregaré en base al análisis que en ese

reconocimiento de otras necesidades individuales o colectivas también se hallan involucrados rasgos de la Imagen de sí, en los dos casos analizados.

Por ejemplo, en el caso de María, su imagen de sí presentada más arriba, de estar “sola”, “encerrada/en una burbuja”, construida en relación con las situaciones de encierro vividas durante parte de su infancia y adolescencia, permite penetrar en la profundidad del sentido de la trama del reconocimiento de sus aspiraciones educativas y sus necesidades de libertad y de afecto (ver en Cap. 4, ítem 2.3. y Cap.5, 1.2.b.), cuando siendo joven vuelve a intentar ir a la escuela porque:

Y... y bueno... me gustaba..., 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: en grupo... y en fin, así, estar con los chicos, con los compañeros. Como los veía.(...) libres.

Otros aspectos significativos de la imagen de sí que se manifiestan, tal como he presentado antes, en ambas entrevistadas, se han configurado en torno a su desempeño como proveedoras “a cargo” de la realización de necesidades colectivas, en relación con el modo de realización familiar de las necesidades de subsistencia y educación. Estos rasgos reflejan el impacto de sus condiciones concretas de existencia en la construcción de su subjetividad, de aquello que la caracteriza e identifica como persona, permitiéndonos comprender desde su propia perspectiva la relevancia asignada a sus necesidades educativas, cuando su realización se entrama con la realización de necesidades de otros.

En el caso de Chola, la imagen de sí de estar “sola con sus hermanos”, de “estar a cargo” de ellos, de “ser la mayor” (a pesar de no serlo en términos cronológicos), de ser “la conducción” de su familia”, ligada a la relevancia de ser “correcta / cumplidora de mandatos paternos” en la identificación con el padre. En el caso de María también, el “estar a cargo” de su familia, de ser “madre”, “pendiente / dedicada a sus hijas” que se entrama a su vez con aspectos de su imagen de sí vinculados a sus “no saberes”. En ambas, los rasgos relativos a “cuidar y atender a todos”, de ser “trabajadoras”, de ser “madre y madrastra de todos”. Estos rasgos de la Imagen de sí en ocasiones parecen contribuir a la trama que estimula el reconocimiento de sus aspiraciones educativas en varios procesos de demandas por EDJA, tales como (ver otros ejemplos en Cap. 5, ítem 1.2.c.):

Yo te voy a decir cómo rendí sexto...: Yo para entrar en la fábrica de calzado... (...) Me hicieron rendir, es como que me dieron un empujón y yo me esmeré porque lo necesitaba el trabajo.

En ambos casos, además, el lugar y la imagen de sí “a cargo” de la realización de las necesidades colectivas se amplía del ámbito familiar al ámbito comunitario, a través de sus trayectorias participativas, enlazada con otros aspectos de su imagen de sí, tales como “ayudar a los demás” a lo largo de sus vidas¹⁹. En el caso de María estos rasgos se involucran en el reconocimiento de aspiraciones educativas en sus demandas por EDJA; es significativo en este sentido, la relevancia de ser ella la encargada del merendero / comedor comunitario y el significado asignado a éste como parte de su identidad, en relación con su propia vida²⁰:

¹⁹ La categoría “ayuda / solidaridad” tiene a su vez un status propio dada la recurrencia y las variaciones de referentes identificados en ambos casos. Dentro de esta categoría he elaborado propiedades y dimensiones, tales como: Cuáles son las prácticas solidarias y estrategias de ayuda (lograr bienes materiales para brindar a otros, ceder propiedades, dar apoyo escolar, etc.); Quiénes son los receptores o beneficiarios de la ayuda; Cuáles son las razones para brindar ayuda. En este ítem consigno sólo su manifestación como “imagen de sí mismas”, en tanto actitud y hacer recurrentes que estas entrevistadas expresan como características propias “de siempre”.

²⁰ Ver también en Cap. 4, ítem 2.7.c. Expresiones similares he recogido en entrevistas previas: “Yo hice este lugar para ellos pero ni siquiera yo todavía no lo tengo para mí y mi familia. Creo que es para los chicos, para darles un lugar un poquito mejor.(...) Me gusta que los chicos puedan venir acá y puedan sentarse en el piso... que está limpio; que este es un lugar para hacer sus tareas, que se porten bien, que los cuiden, que se puedan lavar las manos, que tengan un baño que se pueda usar... Yo y mis hermanos no tuvimos la oportunidad de tener un lugar así” (Entrevista realizada en el

((REGISTRO SIN GRABADOR)) Me dice que nuestro próximo encuentro lo tendremos que confirmar, porque "si sale algo para el comedor, eso para mí es lo más importante, por si hay una reunión, eso para mí está primero". "Yo soy así, no pienso lo que es primero para mí, lo que me conviene... Esto para mí no es un trabajo social; lo hago porque lo siento así, porque quiero que los chicos puedan estudiar y eso está primero".

Esta trama de rasgos de sí misma relativos a estar "a cargo" y a "ayudar" forma parte de los aspectos que dan cuenta del reconocimiento de aspiraciones educativas en este último marco vital, cuando reconoce que para seguir en su lugar de coordinadora del merendero comunitario, se torna necesario superar sus carencias educativas (ver en Cap. 4, ítem 2.7.c. y en Cap. 5, ítems 1.2.c.).

Sin embargo, el lugar de proveedora a cargo y los rasgos de sí asociados en interjuego con otras categorías de análisis, al mismo tiempo pueden resultar inhibitorios de otro de los procesos psicosociales principales que dan cuenta de las demandas por EDJA: la **realización de las aspiraciones educativas**. Como ya he anticipado, en ocasiones estos rasgos de sí "a cargo" aparecen involucrados en la "**inhibición de las decisiones** en relación con el acceso a la EDJA como satisfactor de las necesidades educativas", que implica "relegar las necesidades educativas propias" frente a la realización de las necesidades colectivas (en ítem 3.1.1.b Cap. 5):

Ella depende de mí con la nena y bueno, mi otro nieto también que mi hija va a la Facultad y los días que ella va a la Facultad, cuido a los dos. Así que bueno. Un poco, eso se revirtió... o sea se fue del otro lado la idea esa ((de empezar la escuela de adultos)) por esa cuestión.

Otros aspectos de la Imagen de sí mismas parecen también involucrados en las **decisiones referidas al acceso o no acceso** a espacios de EDJA para la realización de las aspiraciones educativas (ver ejemplos en Cap. 5, ítem 3.1.1.). En el caso de Chola, es significativa durante su matrimonio, la imagen de "ser del marido", en la que resuena nuevamente el juego de identificaciones y diferenciaciones con las imágenes del padre y de la madre así como su imagen de ser "respetuosa", "correcta / cumplidora de mandatos":

No, no me dejó ((ir a 2dario de adultos)). Y teníamos serios problemas por ese tema (...). Por mucho tiempo tuvimos esa lucha también de que yo me mandaba sola y no era así! De mi marido era.

Por su parte, en el caso de María, parece haberse construido una trama de relaciones recurrentes entre aspectos de su imagen de sí: "no tener / tomar decisiones"; "ser manejada por el hermano"; "no ser independiente", "no pensar – analizar – saber", "no ser inteligente", que se manifiesta en interjuego de identificaciones y diferenciaciones con sus padres y sus hermanos. Esta trama parece dar cuenta, desde la perspectiva de María, de los aspectos de sí involucrados en la toma de decisiones relativas a la realización de sus aspiraciones educativas, tanto aquellas decisiones obligadas (y tal vez también las decisiones guiadas) referidas al acceso como al no acceso a los espacios de EDJA:

M.: - 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 no... nunca dependí de... nunca fui así tan independiente, así que... Y bueno... de ahí, o sea que nunca tuve oportunidad para estudiar ni decir (...)

S.: - (...) dijo que nunca fue independiente, ud. se ve así en ese momento...?

M.: - Claro, que no tomaba decisiones. No podía tomar decisiones. Además no era... no fui inteligente... (...) pero yo digo que no era inteligente, no se me ocurrió hacer nada a mí por mi cuenta. Que las cosas que hacía, las hacía porque alguien me decían nada más.

marco del Diagnóstico Sociocultural Participativo realizado en articulación del UBACYT marco con el Centro Cultural de la Cooperación IMFC; 31/08/02). Otras pistas de la identificación de María con el merendero hablan de un reconocimiento a nivel social, recogidas tanto en estas entrevistas como en otras observaciones, cuando en lugar de referirse al merendero por su nombre institucional, los vecinos utilizan el propio nombre de la entrevistada, en expresiones como: "el comedor de María", o "a veces vienen ((al merendero)) con el hermano y preguntan "¿No hay María?" dicen "¿No hay María?"

sí, sí, yo creo que ellos ((patrones)) me habían mandado ((a curso)). Porque si no yo no tenía capacidad ni decisión de nada, así que no... creo que no era capaz de decirle que me manden o de plantearme una situación de que “me gusta, en fin, algo”.

Otros rasgos de la Imagen de sí aparecen involucrados en la **continuidad o discontinuidad** del acceso al satisfactor como parte del proceso de **realización de las aspiraciones por EDJA**: se trata de la **Imagen de sí como aprendiz**. En cada experiencia de aprendizaje en espacios de EDJA, en las situaciones de demanda efectivizada (ya sea de manera completa o trunca) han intervenido, desde la perspectiva de las entrevistadas, sus capacidades para el aprendizaje, su posibilidad de participación o protagonismo en ese espacio, ciertos procesos puestos en juego para aprender. Y en la interacción con los otros (otros participantes, docentes o enseñantes, o el “otro generalizado” del sistema educativo) fueron evaluando sus logros con la correspondiente carga afectiva de la frustración o de la gratificación o satisfacción de sus necesidades.

En el caso de Chola, la entrevistada destaca rasgos de carácter positivo de su imagen de sí como aprendiz que han contribuido a su continuidad en los espacios de EDJA (ver ejemplos en Cap. 5. ítem 3.2.2.c.). Poner esfuerzo y empeño, tener interés por lo que hay que aprender, no tener problemas para estudiar, tener entendimiento, sabiduría, memoria, saber leer, etc., son condiciones que esta entrevistada cumple y que han contribuido a la realización de sus necesidades educativas. Su pasaje por cada uno de estos espacios a lo largo de su vida parece haber contribuido a la confirmación y refuerzo.

S.: - Y qué le pareció hacer ese curso ((de computación)) (...)?

Ch.: - ((se ríe)) Ah! El primer día me hacían bromas porque... claro... al tomar el mouse una es como que...no, no... No, después practiqué al otro día a la mañana. Y después le tomé la mano. Era el mouse que es lo que uno maneja todo. Y después... no tuve problemas, eh? Al principio, bueno, algunas cosas, pero de pronto, como digo yo: “Dios dame entendimiento y sabiduría; ayudame!”. Y lo saco! Lo saco! ((se ríe))

En el caso de María, los rasgos negativos de su imagen de sí en general y en particular de su imagen de sí negativa como aprendiz son, desde la perspectiva de la entrevistada, los que dan cuenta de trayectos “fallidos” en los espacios de EDJA (ver ejemplos en Cap. 5. Ítem 3.2.1.b.). No se mencionan aspectos institucionales ni socioestructurales relativos a sus particulares condiciones concretas de existencia que pudieran haber entrado en juego, ni aún la responsabilidad personal de los adultos de su entorno vincular cercano respecto de su educación en su adolescencia (excepto alguna difusa mención a la falta de “apoyo”).

M.: - Ellas ((hijas)) me decían: - “Andá, andá. Andá a estudiar. Andá, inscribite en un colegio...”. Es más, un día me hicieron que vaya, acá cerca, a inscribirme en un colegio nocturno. (...) Y me había enganchado, lo iba a hacer. Y después, pasó el entusiasmo.

S.: - qué pasó?

M.: - No. No sé qué pasó... No... No seguimos... así que... No, no... No, un pinchazo debe haber sido, no. Calmos otra vez ((se ríe)). Así que... no. No fui. Ah!! No... porque creo que tenías que ir a la escuela ahí.(...) Y eso es lo que no quería yo: irme a la escuela. Así que... por eso.

S.: - Por qué no quería ir?

M.: - Y... porque... me daba vergüenza ((se ríe)). Sí.

La imagen devaluada se asume entonces, desde la culpa y la vergüenza²¹. Es significativo el último proceso de construcción de demanda por EDJA que he citado parcialmente más arriba: luego de sucesivas experiencias en las que no pudo resolver satisfactoriamente sus necesidades educativas, María se acerca a la EDJA debido a la vergüenza que le provocan

²¹ Tal como anticipé en Cap. 1, también los propios educadores de jóvenes y adultos han identificado que la vergüenza de sus alumnos al incorporarse ya adultos a la EDJA formal va acompañada de la dificultad de analizar las causas macro-sociales que han obstaculizado su vuelta a la escuela, culpándose a sí mismos o a sus familias (Toubes y Santos, 2006).

sus carencias educativas previas (en ítem 2.7.c., Cap. 4); pero, una vez inscrita en la escuela de adultos es a su vez la vergüenza lo que la aleja. La vergüenza expresa el temor, frente a la baja autoestima, de exponerse a los posibles juicios negativos que pudieran formular los otros; este “otro generalizado”, que puede llegar a confirmar esa imagen devaluada, se internaliza y así se configura un círculo vicioso del que le resulta difícil salir²². En un estudio realizado por Dos Santos, se observa que el temor de enfrentarse a exámenes de selección “parece poder ser explicado también por la vía de la baja autoestima. Poseyendo una trayectoria de escolarización marcada por fracasos (en algunos casos sucesivos) y una trayectoria de vida en la cual la vivencia de constreñimientos por la poca escolaridad fue constante, es natural que esos sujetos estuvieran aprehensivos y temerosos delante de situaciones en las cuales les fuese demandado exponer sus conocimientos, una vez que se colocaban (y fueran socialmente colocados) en el lugar del no saber”²³.

El análisis realizado, comparando los evidencias de continuidad o de cambio en cada uno de los aspectos según las diferentes experiencias de aprendizaje distribuidas en el tiempo a través de la sucesión de marcos vitales, proveen pistas de la construcción de una Imagen de sí como aprendiz a lo largo de la vida que parece afectar las actitudes de acercamiento o alejamiento en relación con las próximas oportunidades de aprendizaje en ciertos espacios.

Propongo entonces que esta imagen de sí como aprendiz tiene una historia de construcción en las experiencias de aprendizaje pasadas donde cada nueva experiencia realimenta la dialéctica de confirmación y de cambios y afecta la orientación hacia experiencias futuras. De esta manera, el proceso de realización de las aspiraciones de EDJA previas se enlaza con el proceso de orientación hacia la EDJA en la construcción de las demandas por EDJA subsecuentes en el tiempo. Destaco entonces que la imagen de sí como aprendiz constituye un aspecto central respecto de la **identificación del espacio de EDJA como parte del proceso de orientación hacia la EDJA como satisfactor de las aspiraciones educativas** en estas entrevistadas, en tanto en esta “identificación” interjuega una trama entre la imagen de sí mismo como aprendiz y la imagen de los espacios de EDJA (tal como he presentado en el ítem 2.1.3. del Capítulo 5). En el caso de Chola, a partir de sus experiencias previas de realización de sus aspiraciones de EDJA parece haber ido constituyendo una hipótesis de su adecuación para los aprendizajes sociales así como para los espacios de EDJA de menor o de mayor grado de formalización. En el caso de María, parece haberse ido configurando una imagen de sí como aprendiz cargada de rasgos negativos fundamentalmente en relación con los espacios de EDJA de mayor grado de formalización, que parece sostener una hipótesis de su inadecuación a este tipo de espacios. En ambas, estas hipótesis construidas sobre su trayectoria educativa pasada forman parte de los aspectos que afectan los procesos de demandas proyectadas a futuro.

Ahora voy a engancharme en Excell. Excell es difícil pero lo voy a sacar. (Ch.)

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.

S.: - y por qué...?

Ch.: - ... 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 bueno, eso digo. (M.)

²² Sin contar con los efectos negativos que la propia baja autoestima pueda haber provocado ya durante el proceso de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, si bien no hay evidencia empírica en los relatos analizados, es interesante señalar que algunos estudios realizados desde la perspectiva de las representaciones sociales concluyen que “La identidad social del “escolar fracasado” interfiere negativamente en los funcionamientos mentales (memoria, atención, recuerdo, clasificación, etc.) implicados en ese aprendizaje escolar” (Steele y Aronson, citado en Páez y otros, 2003).

²³ La investigación de G. dos Santos abordó el caso de adultos que, a diferencia de María, han logrado continuar y completar sus trayectos de “escolarización tardía”.

3.2.4. La construcción de la autonomía

3.2.4.1. Acerca del análisis de la construcción de la autonomía

El análisis de estos relatos, atendiendo a la dinámica necesidad / satisfacción en relación con los diferentes aspectos de la vida cotidiana, puso en evidencia la tensión entre la dependencia y la independencia de los otros para la realización de las necesidades. Como ya he señalado, asumo que, desde un estado inicial de dependencia del niño respecto de los adultos, el sujeto crece en su autonomía para la identificación y obtención de los satisfactores que le permiten realizar sus necesidades. A partir de los relatos he elaborado la categoría **construcción de la autonomía** y he analizado de qué manera aparece involucrada en los procesos de demandas por EDJA. Esta categoría resulta de la integración de varias categorías iniciales (tales como “determinación propia en la toma de decisiones”, “búsqueda de autonomía”, “búsqueda de satisfactores”, “autonomía de pensamiento”) en un mayor nivel de abstracción y de la observación de las propiedades comunes a los dos casos estudiados. Estas propiedades comunes refieren al análisis de los referentes según:

- frente a qué necesidades se construye la autonomía
- de qué manera se ejerce la autonomía
- qué factores facilitan o inhiben la construcción de la autonomía
- quiénes intervienen en la construcción de la autonomía.

A partir de este análisis, la integración teórica de esta categoría permite identificar tres subcategorías principales: **el ejercicio de la autonomía en la búsqueda de satisfactores; el ejercicio de la autonomía en la toma de decisiones para la realización de las necesidades; factores que intervienen en la construcción de la autonomía.**

a. El ejercicio de la autonomía en la búsqueda de satisfactores

Se identifica como propiedad los diferentes **modos de búsqueda de satisfactores** que han sido presentados por las entrevistadas a lo largo de sus relatos. Varios de estos modos han sido presentados en el Capítulo 5 (ítem 2.2.), en su específica expresión frente a lo educativo; aquí se trata de las dimensiones elaboradas de manera general, frente a todas las problemáticas y necesidades surgidas de su vida cotidiana, ya sean referidas al trabajo, a la vivienda, a la salud, etc. Estos modos no son excluyentes entre sí; frente a una misma problemática en ocasiones se explicitan dos o más de estos modos puestos en juego. Se enumeran a continuación las dimensiones que resultan comunes a ambos casos.

- **Pensar:** implica recurrir al propio razonamiento, a la memoria, a la capacidad de entendimiento como base para identificar las alternativas frente a una problemática

“Sí, ((quedamos)) solos, solos... (...) y yo... bueno... al otro día empecé a pensar qué hacíamos...” (Ch.)

“Estaba pensando qué hacer ((con su embarazo)) (...) Digo: “Bueno, yo acá no puedo vivir más” (...) Y... entonces este... y bueno, decidí irme. (...) Pero bueno. Ah, parece que pensaba también ((se ríe)), entonces decía: “Voy a dejar de ver a mi familia. No voy a estar con mis hermanos, con mi mamá y mi papá”, decía yo.” (M.)

- **Recurrir a diferentes alternativas / esforzarse / buscar con perseverancia distintos satisfactores:** se enfatiza el propio protagonismo, el hacer con empeño para la búsqueda de distintas alternativas y el logro de una solución

“Yo me puse a trabajar así: limpiaba patios, limpiaba casas, viste... (...) a limpiar, viste... una fiambrería que me regalaban el fiambre (aparte de pagarme); iba a hacerle los mandados, así,

a los vecinos... Y uno me daba una cosa, otro me daba otra... Iba al San Felipe Neri, a buscar las moneditas de los padrinos pelados los sábados que había novias..." (Ch.)

"Ella tuvo una enfermedad que se le declaró a los cinco años. (...) Tuvo, no la tuvo nunca más porque recorrí, recorrí... (...) Yo cambié de médicos... donde me mandaron, iba. Y llegué al Hospital... (...) pero me querían abrir... operar la cabecita... No, no, no... no, no, no! (...) Y bueno, seguí, caminando hasta encontrar..." (Ch.)

"((REGISTRO SIN GRABADOR)) Me cuenta que ahora ella y su familia están "en la lona"; por eso, necesitan obtener más ingresos. (...) Por eso está atenta a cualquier posibilidad que pueda salir para continuar con esta idea ((artesanías en cuero)). Para eso, ya fue a averiguar por el programa de Promoción Social de GCBA Nuestra Familia (...) Otro programa por el que averiguó es el de Nuevos Roles, de GCBA (...). Pidió ayuda a una asistente social para completar el formulario en internet". (M.)

- **Recurrir a otros que orientan la búsqueda:** implica averiguar y pedir ayuda

"Entonces mi abuela se empieza a descomponer y bueno, yo salí a buscar vecinos". (Ch.)

"Fui a la escuela (...), que fui con mi amiga que ella iba, entonces yo le dije: - "Yo voy a ir a hablar porque yo no voy a poder porque cómo hago con mi hermano, O." (Ch.)

- **Escuchar / obedecer a otros que deciden / orientan hacia un satisfactor:**

"El presidente ((DEL CLUB)), dijo un día que necesitaban a una persona de casera." (Ch.)

"me guíe por mi hermano, porque él también mandaba a su hija, porque él tenía una y mandaba a su hija a un colegio privado (...) Y él me dijo que era muy buen colegio, que tratara de mandarlas ahí. Así que bueno, fue lo único... el único consejo que tuve, así que..." (M.)

- **Mirar / ver:**

"Yo me enteré que estaban anotando ((para adjudicar viviendas)), qué se yo y le dije a ella: "Por qué no te anotás?" Yo me anoté primero... eh... fui a ver digo" (M.)

"yo cuando me peleé ((con el Justicialismo)), antes del 14 de octubre, no me vengas a buscar (...) Y yo los miro, veo, bueno a Menem ya no lo veo, a Duhalde, lo saco ya directamente" (Ch.)

- **Darse la oportunidad:** la alternativa o el satisfactor se presenta ("viene") a las entrevistadas por alguna circunstancia de sus vidas y permite realizar una necesidad; se enfatiza el encuentro del satisfactor, más que su búsqueda.

"Me gané el PRODE, yo, con otros, en la carnicería hablamos hecho el PRODE (...). Qué se me ocurrió, a mí Dios me dio esa bendición de darme esa oportunidad de ganar algo" (Ch.)

- **No saber cómo buscar una alternativa:** la búsqueda se torna dificultosa, obstaculizada por las propias carencias de información, de saber. En el caso de Chola, es recurrente su pronta resolución a través del "recurrir a otros". En el caso de María, hay ocasiones en que la búsqueda queda inhibida y no se encuentra el satisfactor adecuado.

"Y yo me hacía problema porque decía: si no supe cómo llegó el embarazo, menos iba a saber qué hacer ((PARA ABORTAR)). No sabía qué hacer. Entonces, (...) yo pensé que me iba a morir yo también, qué se yo. Entonces digo: "No. No eso no lo hago nunca". (M.)

- **Pedir a Dios,** se agrega en el caso de Chola:

"No, no, yo con el justicialismo me peleé; me peleé, estoy peleada y me da lo mismo... no los quiero. Quiero que surja alguien, que haga surgir Dios a alguien como la gente, para que salve a la Argentina, me entendés?" (Ch.)

"Y fue cuando un día me arrodillé en Gesell, en los médanos, pidiéndole a Dios, por favor, que no daba más..." (Ch.)

b. El ejercicio de la autonomía en la toma de decisiones

En los relatos se expresan las diferentes decisiones que han tomado las entrevistadas para la realización de sus necesidades e intereses; si bien se trata de sus propias decisiones (y en tanto tales las he incluido como parte de las “condiciones del entorno vital propio”), se manifiesta su interacción con el entorno vincular, con esos otros significativos presentados en sus relatos. En este ítem expondré en detalle las dimensiones elaboradas, ya anticipadas en Cap. 4 y 5. Considerando de manera general las decisiones tomadas en relación con las distintas necesidades e intereses relativas a las diversas trayectorias de vida (familiar, laboral, educativa, etc.) se observan diferencias que permiten agruparlas según la propiedad **tipo de decisiones en el ejercicio de la autonomía**, en las siguientes dimensiones: **decisión obligada**, **decisión guiada por otros**; **decisión autónoma**; **decisión opuesta a otros**. Estos tipos se construyen sobre el supuesto (sostenido sobre la base del análisis del material empírico relevado) de la existencia de un continuo de grados de autonomía o determinación propia en relación con los márgenes de libertad y de iniciativa con que las entrevistadas se presentan en la toma de decisiones²⁴.

- **Decisiones obligadas:** se trata de decisiones que toman las entrevistadas en situaciones en las que se perciben con márgenes mínimos o nulos respecto de su libertad de elección; parece ser “la única opción posible”. Aparecen como contrapartida de sus relaciones con “otros que deciden” y “otros que mandan”, pero también frente al “otro generalizado” en tanto mandatos familiares y sociales que, asumidos a través de aprendizajes sociales, se erigen como obligación ineludible.

Bue, fui a la Dirección y le expliqué (...) A la Directora y a la maestra: que yo tenía que dejar la escuela porque me había quedado sola con mis hermanos y yo tenía que cuidar al más chico y que terminara el más grande. Y que bueno yo pensaba que después lo iba a terminar yo (Ch.)
nunca estuve de acuerdo con... con... yo con... con el sexo. Nunca estuve de acuerdo. Una cosa que siempre me negué, siempre. Pero bueno, ya estaba, ya tenía una pareja (...). Y bueno, y era como que había que... ceder (...) Porque yo siempre me negué, me negué, me negué, pero bueno, siempre terminó siendo. (...) Y bueno, es lo que yo me pregunto o quizá cualquiera va a decir: “Pero, qué tonta! Por qué no te ibas, por qué esto, por qué lo otro”. Pero yo siempre digo, no sé cómo era que soportaba, pero yo no me quería ir por la nena, ya. Yo nunca la quise dejar sin su papá o eso, no. Es como que no... no... una cosa como miedo romper. Siempre pensaba en que... qué va a decir la familia, que cómo hago una cosa así, no? Todas esas cosas.

- **Decisiones guiadas por otros:** se trata de situaciones en las cuales frente a una necesidad o un problema percibido por las entrevistadas, son otros (los otros que orientan ordenando y/o conversando) quienes proponen el satisfactor y ellas deciden aceptar.

Y bueno, en eso (...) vino un señor de por acá, que militaba con el partido, para el PSP y hablando así... (...) Entonces le comenté de que bueno, yo ya no tenía mucho para hacer, y que qué se yo, que me veía ahí medio estancada y digo... qué podríamos hacer así como algo, no sé... (...). Entonces me dice: “Y qué te parece si te presento a una gente que yo conozco, de tal partido, porque yo estoy con esa gente” me dice, “yo te presento, si querés”. Le digo: –

²⁴ Esta agrupación es producto del análisis y la integración de varias de las categorías iniciales abiertas (tales como “determinación propia por autonomía”, “determinación propia por oposición a otros”, etc.); luego de reagrupar las fichas en una categoría más inclusiva (“determinación propia en la toma de decisiones”) en la codificación axial exploré tentativamente la articulación de varias propiedades: según origen de la iniciativa (propia o ajena), según reacción de los otros (aprobación o rechazo), según mantenimiento de la decisión (sí o no), según elementos o aspectos que entran en juego en el mantenimiento de la decisión (aprobación o rechazo de los otros, saberes o desconocimiento). El material empírico sin embargo, no permitió elaborar una combinación que resultara exhaustiva para todas las decisiones identificadas. Sí permitió sostener que aquello que había diferenciado inicialmente como pares opuestos “decisiones por autonomía / por oposición”, resultaba más bien un continuo referido a los grados de ejercicio de la autonomía.

"Bueno. Y qué haríamos?" – le digo. "Y, no sé, alguna actividad" – me dice – "acá, si querés". Le digo: - "Bueno". (M.)

Bueno, yo siempre hice cosas, así que en un tiempo atrás, yo tenía un negocito acá. (...)

S.: - Y cómo se les ocurrió esto?

M.: - Y bueno... porque una prima me incentivó. (...)

Yo no sabía qué hacer... quería de alguna manera estar mejor, pero no sabía cómo; no podía!

Entonces me ayudó ella, mi prima... eh... Ella tenía un negocio también, acá cerca y me dijo: "Empezá, empezá!". Y le dije: "Bueno".

El presidente ((DEL CLUB)), dijo un día que necesitaban a una persona de casera. Y yo dije: "Bueno Cirilo, quiero ser yo". (Ch.)

- **Decisiones autónomas:** se trata de las situaciones en que la o las opciones son auto-generadas y se destaca la propia determinación y autonomía en el ejercicio de la decisión para la resolución de sus problemas y/o necesidades. En estas ocasiones los otros no aparecen en la escena o aparecen acatando o incluso prestando ayuda para el logro de lo decidido por las entrevistadas.

Entonces yo veía de que era un desorden ((el merendero)); no podía con todo. Entonces dije: "Bueno, tengo que dejar para poder atender mejor esto, un poquito mejor". Bueno, eso fue que me hizo dejar el trabajo. (M.)

Yo me enteré que estaban anotando ((para adjudicar departamentos)) (...) Yo me anoté primero... eh... fui a ver digo y entonces, este... vine y le dije ((a amiga)) que se anotara. (...) Le insistí, le insistí, le dije: "Dale, dale andá. Vamos, vamos". Y como ella era también así... inteligente, en fin, me ayudó también a mí. Y fuimos a anotarnos. (M.)

Bueno, después, cuando me casé... no era porque estaba embarazada... nada, nada... Yo era porque quería tener mi familia. Bue, había muerto mi suegra, entonces yo ((se ríe)), le decía a mi marido: - "Queda mi suegro". "No" – me decía mi marido – "pasa que va a estar mi papá con nosotros" ((se ríe)). Y yo me reía; me dice - "Por qué?". "Porque también mis hermanos van a estar conmigo". (Ch.)

- **Decisiones opuestas a otros:** Se trata de situaciones en las que las entrevistadas manifiestan haber sostenido sus decisiones pese a la oposición de otros significativos de su entorno vincular; parece enfatizarse la determinación propia frente a los otros.

M.: (...) Y J. ((esposo)) nunca quería que haga otra cosa; nada de eso: negocios, nada. (...) Entonces no quería. Nunca quiso. (...)

S.: - Y cuando volvió José? (...)

M.: - Sí! se encontró el negocio ahí. Chilló, bueno... su pataleo. Pasó. Bueno, yo no le hice caso, seguimos. Y seguimos, seguimos! Y siempre yo sola con... yo sola!

Igual la veíamos a la abuela (...). A mí me costó muchísimo llegar, por mis tías, eh? Y del otro lado, mi mamá. Pero aunque yo cobraba, a mí no me importaba, yo la quería ver a mi abuela y la veía, punto. Mi mamá después venía, se enteraba, me pegaba; no importa. (M.)

Yo salía a ayudar a la gente; a mí me pone mal que los demás sufran y como conocí hijos de la gente que mataron, conocí guerrilleros, conocí a mucha gente... (...) entonces a él no le gustaba... a mi marido no le gustaba. (Ch.)

Estos diferentes tipos de decisiones en el ejercicio de la autonomía y determinación propia para la toma de decisiones y su distribución en relación con la realización de las diferentes necesidades a lo largo de los diferentes marcos vitales de cada entrevistada se comprenden en a la luz de una serie de factores que se hallan involucrados en el proceso de construcción de su autonomía.

c. Factores que intervienen en la construcción de la autonomía

El análisis del ejercicio de la autonomía para el logro de la realización de las necesidades e intereses, observando los cambios desde una situación inicial en el primer marco vital, a través de los posteriores hasta la situación actual en ambas entrevistadas, condujo a identificar los principales factores facilitadores o inhibitorios de un crecimiento hacia una mayor autonomía.

• Factores facilitadores de la construcción de autonomía:

- La existencia de márgenes amplios para el ejercicio de un protagonismo activo en las distintas áreas de la vida cotidiana y la toma de decisiones autónoma. En el caso de María, por ejemplo, se trata de la situación inicial en su niñez, cuando el modo de realización familiar de las necesidades de sobrevivencia impulsa sus actividades de “juego – trabajo en y con la naturaleza”, con poca presencia de los padres (ítem 2.1. Cap.4). En el caso de Chola, se observan situaciones en las que debe ejercer su autonomía, a partir de que queda “sola con sus hermanos” (ítem 2.2. Cap. 4).

- Las estrategias de ruptura, de búsqueda de cambios en las situaciones de subordinación de la trama vincular. Ambas entrevistadas han manifestado haber implementado distintas estrategias de “enfrentamiento”, “peleas”, “secretos”, “huidas”. Se relaciona también con la búsqueda de “aperturas” frente a las situaciones de encierro.

mi hermano no quería que estuviera sin trabajo. Y bueno, hubo peleas, y cosas, así (...) Y pasaron esas cosas, esos tirones con mi hermano. Pero bueno, así como yo me independicé, yo ya me fui a vivir ahí y yo ya me sentí más libre. (M.)

Él ((marido)) quería que estuviera ahí! Y así fue, hasta... te digo que hasta último momento. Peleándonos pero juntos. ((se ríe)) (...) Peleábamos! Discutíamos! (Ch.)

- El reconocimiento del propio protagonismo en la obtención de logros autónomos:

Él terminó lo más bien, él y O. terminaron lo más bien, 6º, pero lo terminaron. Yo me esforcé para que ellos ((hnos.)) no tuvieran que abandonar o dejar. Y yo me la rebusqué... (Ch.)

después satisfacciones obvio que también haber logrado que mis hijas terminen de estudiar y bueno, eso es una de las satisfacciones mayores más... (M.)

- Los aprendizajes sociales facilitadores de la autonomía (a desarrollar en ítem 3.3.)

En el caso de María, se agrega:

- La ampliación de la trama vincular familiar y social hacia otros que ayudan y guían

Pero después, bueno, había una mamá que llevaba a las nenas... (...) y bueno, a mí me gustaba estar con ella, porque... era inteligente... (...) Y bueno, yo creo que ella también me ayudó. Me ayudó a ver mejor la situación de... así en cuanto a... despertarme, me parece.

En el caso de Chola se agrega:

- los rasgos de la imagen de sí en relación a la autonomía: ser independiente, ser determinada o decidida, ser libre

Pero como yo era tan así, tan libre, tan esto, yo salía, yo compraba, yo hacía, yo esto...

• Factores inhibitorios del crecimiento en la autonomía:

- Las relaciones de subordinación en la trama vincular familiar y social: los otros que deciden y mandan, ejerciendo su poder a través de la violencia, las órdenes y amenazas; el miedo internalizado. Este es un factor clave; en ambos casos se observa que los primeros momentos de inflexión en sus vidas, fueron configurados por las decisiones que toman otros, frente a las cuales ambas quedan como

observadoras, como “testigos silenciosos”; sin posibilidad de influir en aquello que afecta de manera directa a la realización de sus necesidades, develando un lugar subordinado para el ejercicio de su autonomía en la toma de decisiones. En este juego de poderes, las entrevistadas aparecen en varias ocasiones como objeto pasivo de lo que otros hacen con ellas o, a lo sumo, tomando decisiones obligadas, con márgenes mínimos o nulos para una acción alternativa. Los relatos presentan escenas en las que aparece de manera recurrente la relación sometedor-sometido (para ampliar, ver en ítem 2.1. el papel de los “otros que deciden” y “que mandan”)

Y seguimos de novio. Mi mamá después volvió y te digo más, esa fue una vuelta que me pegó muy, muy, fuerte, muy, muy pero mucho... y se la agarró con mi hermano O. (...) Y mi hermano T. quería denunciarla, viste? Esa vuelta hasta la vecina... porque fue tanto, tanto, tanto... viste? Esas palizas inolvidables... Que no sé cómo yo tengo los huesos sanos, yo, le digo a mi hija, la verdad que no sé cómo no los tengo triturados.

Ambas entrevistadas parecen haber ocupado (y aceptado), en distintos momentos de sus vidas, un lugar subordinado en la toma de decisiones, en tanto:

- hijas (subordinadas a sus padres y, en el caso de María, a su hermano mayor)
- trabajadoras (subordinadas a “señoras”, dueños de fábrica y directivos del club)
- esposas (subordinadas a sus maridos)
- madres (subordinada a los deseos de sus hijos y demás a cargo)

Estos roles y actitudes, que a su vez refieren a ciertos roles subordinados propios del contexto sociohistórico, fueron construidos a lo largo de sus vidas, a través de continuos aprendizajes sociales (tal como profundizaré en ítem 3.3.) y devinieron en parte de sus imágenes de sí, configurándolas como sujeto, diría Quiroga, en esa relación dialéctica entre orden sociohistórico y subjetividad. En particular, señala el lugar de subordinación de la mujer en la forma familiar burguesa que aún en crisis parece subsistir actualmente: la mujer como doblemente explotada, en su condición de mujer y trabajadora y sometida por la presencia de la propiedad privada en el vínculo con su marido y con sus hijos (Quiroga, 2003). En un estudio antecedente de Sirvent (1986) realizado en San Pablo, la imagen de la mujer percibida sólo como ama de casa, atendiendo a hijos y marido, resultó inhibitoria del reconocimiento de las necesidades de participación, creación, reflexión y valoración de sí; y se reflejaba en sus demandas educativas (que sólo referían a cursos de actividades domésticas). Esta imagen, reforzada en su interjuego con la del hombre, justificaba las formas de su vida cotidiana.

- Las situaciones de “encierro”: la posición subordinada respecto de la trama vincular con los otros significativos de su entorno familiar y laboral es vivenciada también como parte de los “encierros”, que refieren a la percepción de límites para su autonomía y determinación propia; más frecuente en María, también se observa en Chola.

hasta lo que recuerdo, diecisiete años, dieciocho, yo no podía salir, ni irme a ningún lado sin permiso, ni decidir nada con quién iba a salir, ni noviecito, nada. Lo decidía él.

- Los aprendizajes sociales inhibitorios del crecimiento en la autonomía (en ítem 3.3.).

En el caso de María, se agregan, en interjuego con los anteriores:

- Los rasgos de la imagen de sí en relación a la autonomía: la trama de relaciones recurrentes que se expresan entre los rasgos de su imagen de sí: no tener / tomar decisiones; ser manejada por el hermano; no ser independiente, no pensar – no saber, no ser inteligente (ya expuesto en ítem 3.2.3.1.).
- La dificultad para el reconocimiento del propio protagonismo en la obtención de logros: su propio protagonismo frecuentemente se desdibuja en el relato; comienza

con enunciados en “primera persona”, luego difuminados en un “nosotros” y por último a través de un impersonal “tercero” en que el logro “se dio” por “suerte”; con esto parece omitir su participación en las acciones previas que lo posibilitaron.

Había empezado con un kiosquito y bueno, fui adelantando, adelantando... bueno, crecimos y se hizo un almacén. (...) Y funcionó muy bien. Funcionó bien, por suerte!

Yo (...) fui a ver ((para plan de vivienda))... vine y le dije (a amiga) que se anotara. (...) Le insistí (...) y nos fuimos y nos anotamos. Juntamos el dinero y fuimos. (...) Y como al año, habíamos salido sorteadas las dos, “adjudicadas”. (...) en fin... y se dio. Así que, por suerte, bien(...) Los recibimos obviamente, re-felices, porque era hermoso que se nos haya dado eso.

Paradigmático de la ambigüedad con que María reconoce sus logros, es el siguiente párrafo referido a la evaluación de sus acciones en el merendero: por un lado, el verbo poder en su significado de capacidad o habilidad, pero reiterado en infinitivo, no conjugado (no apropiado?); el protagonismo de María se esconde detrás de “la suerte” que “se le da”. Culmina con la afirmación de que puede ayudar “una vez al año por lo menos”, con la cual simultáneamente cae en la tácita negación de que aquello que realiza cotidianamente (la merienda, la cena, el apoyo escolar, etc., que beneficia a más de 30 familias y a sus niños), tenga algo que ver con ella.

para mí es una satisfacción haber podido lograr, para yo poder hacérselas llegar a sus manos y que... y bueno, eso es algo que a mí me gusta mucho: poder dar y poder que de mis manos entregarle a otra persona. Eso justamente lo estuve pensando el otro día que qué suerte que se me da eso porque es algo que a mí me gusta hacer. Y que generalmente una vez al año por lo menos, lo logro, últimamente y puedo repartir cosas a la gente.

Estos factores facilitadores e inhibitorios de la construcción de autonomía en la toma de decisiones en relación a la búsqueda de la realización de sus necesidades e intereses, han tenido lugar en su interacción vincular con los “otros significativos” de su entorno familiar y social. Y se han dado de manera particular en el devenir de cada caso, por lo cual, aparecen diferencias entre las entrevistadas, tal como he presentado en el capítulo 4, dando lugar a diferentes “autonomías construidas”, en interjuego con las imágenes de sí mismas y los aprendizajes sociales.

En el caso de Chola, aparece lo que he denominado una **autonomía obligatoria**, en cuanto su ejercicio de autonomía parece una reacción obligada frente a sus difíciles situaciones de vida y son relativamente frecuentes las decisiones obligadas y guiadas por las obligaciones aprendidas de los mandatos paternos y sociales, con su carga de “deber ser”²⁵:

“Ah! Pero cuando apareció mi mamá, se acabó la tranquilidad. Y yo ya después me decía: “Dios mío, yo ya tengo que encontrar a alguien, formar mi hogar para estar tranquila”. (...) Y yo decía que yo quería hacer mi vida, en matrimonio para... Yo no es que lo quise como un escape, ojo... porque si no, me hubiese separado después y hubiese hecho lo que quería. Pero igualmente si yo quería hacía lo que quería, si estaba sola, no había drama. Me portaba bien por el gran amor a mi papá y a Dios que siempre lo tuve presente...”

Si bien Chola presenta una imagen de aceptación o subordinación en cuanto a la toma de ciertas decisiones, ella no las naturaliza. No las desconoce ni se paraliza ante ellas. Desde su perspectiva, ha habido enfrentamientos, “escapadas”, “mentiras”, “secretos”. Ha

²⁵ La categoría “autonomía obligatoria”, al parecer contradictoria, intenta también reconocer e incluir rasgos disímiles de la imagen de sí. El análisis retiene una serie de contrastes: ser determinada o decidida (autónoma) / estar sujeta a las decisiones de otros; ser contestadora, rebelde, testaruda / ser obediente; ser activa (hacer cosas siempre) / tener fe en dios (esperar – confiar). Para poder reconocer estos distintos aspectos, me he basado en una perspectiva conceptual acerca de la identidad como compleja y no homogénea, construida según diferentes modelos (De Brassi, 1990; Quiroga, 1996) y con elementos que refieren a la dialéctica entre la identidad individual y social, entre elementos correspondientes a una identidad dependiente, impuesta (por las clases dominantes) y la identidad independiente (que resiste a la dominación) (Racedo, 2004).

mantenido una actitud crítica (con su madre, con su marido, con su hija, con sus superiores en el club), en escenarios donde la resistencia interjuega con la aceptación²⁶. Y aún queda la posibilidad del cuestionamiento, si bien resignado. Este es un punto importante de posibilidad de objetivación de la vida cotidiana (Heller, 1990; Sirvent, 1994), planteada quizá por la misma situación de entrevista:

Pero a mí en eso, sí... En el estudio, quizá yo tendría que haber sido más fuerte y haberlo hecho. No sé, eso son cosas que van pasando y bueno...

Parece cuestionar no sólo que podría haber concretado la realización de su interés por la EDJA, sino el mismo juego de poderes (en términos de “fuerzas”). El interrogar aquello naturalizado en la cotidianidad permite “descorrer el velo de la familiaridad” (Quiroga, 2003), como punto de partida para transformar-se.

En el caso de María, los primeros momentos de inflexión de su infancia y adolescencia en que se vio sometida a las decisiones que otros tomaron sobre su vida aparecen, desde su perspectiva, justificadas, en el modo familiar de sobrevivencia para la realización de las necesidades propias y colectivas (familiares), por el cual asume como “aquello que debe ser así y no puede ser de otra manera”, la migración obligada y el trabajo que lleva a relegar la realización de sus propias necesidades educativas. Más adelante, en la trama vincular en la que continúan sobresaliendo los otros que deciden y los otros que mandan sobre su migración, su trabajo, sus tiempos, sus relaciones afectivas, etc., es significativo que las decisiones obligadas se justifiquen en función de sus características propias. Este es un punto significativo del análisis: la imposición de decisiones por parte de otros significativos termina asumida (justificada) como una carencia de capacidad de decisión en sí misma. Y aún más, la dominación se asume desde la culpa (de ser así, ya por naturaleza o herencia), convirtiéndose la “víctima en victimario” de manera que repercute en una imagen de sí desvalorizada.

Y mi hermano iba, me buscaba, me traía acá, me llevaba, así. Siempre una cosa muy manejada. Yo no... nunca dependí de... nunca fui así tan independiente, así que... (...) Claro, que no tomaba decisiones. No podía tomar decisiones. Además no era... no fui inteligente... la verdad que hoy pienso... (...) porque no tenía... yo por ejemplo, no recuerdo... no recuerdo que haya hecho algo con... haya hecho alguna actividad, alguna cosa, algún trabajo, alguna... nada así, por mi decisión o porque yo haya dicho voy a hacer esto porque me parece que esto me va a favorecer (...) Sí, eso pienso, pero yo digo que no era inteligente, no se me ocurrió hacer nada a mí por mi cuenta. Que las cosas que hacía, las hacía porque alguien me decían nada más. (...)

Sin embargo, en los marcos vitales sucesivos aparecen intentos de oposición y de ruptura por parte de María, en lo familiar (a través de las peleas y huidas), en lo laboral (a través de los cambios de empleo), en lo social (a través de su participación social y política), en su lugar de mujer (a través de la oposición a su pareja). No se trata de un proceso acumulativo, lineal ni acabado de crecimiento en su autonomía. La “búsqueda de alternativas” para la concreción de proyectos autónomos que respondan a sus necesidades, intereses y problemas cotidianos (personales y colectivos) continúa dificultada por sus “no saberes” que en ocasiones asume desde la culpa y le provocan vergüenza. En este sentido, es que percibo la construcción de una **autonomía cuestionada**, que se continúa en el tiempo.

Esta “autonomía cuestionada” o desautorizada y la imagen devaluada de sí, parece objetivarse y cuestionarse en la misma situación de entrevista, buscando tal vez una desmentida en mí como interlocutora, al interpelarme con angustia, pero también indicando la posibilidad de la objetivación y la interrogación sobre aspectos de su vida cotidiana y en particular, sobre sí misma:

²⁶ Estas son otras categorías que no han sido presentadas en estos documentos porque no se relacionan con la trayectoria educativa; sin embargo, es importante que sí se registran en relación con otros aspectos de su vida.

no recuerdo yo de haber tomado una decisión por mi cuenta. O no recuerdo... a ver... cómo explicarte... Por ejemplo, mi hermano mayor (...)Él tenía decidido, tenía claro lo que quería (...) Yo jamás me di cuenta de nada!. Por qué eso?! Yo me pregunto: qué es de mí?; me pregunto: qué tipo de persona soy?, no? Porque no sé qué: soy ignorante, poco inteligente, despreocupada, poco interesada... qué soy, no sé qué soy, no? Me gustaría que eso me lo aclaren, ves?

nunca lo había hecho, así de contar lo que a mí me pasó; había cosas que ni había vuelto a pensar... yo sospechaba que iba a ser así..." ((se le llenan los ojos de lágrimas))

S.: - Así cómo?

M.: - que me iba a ((se le llenan los ojos de lágrimas que se seca con ambas manos))

S.: - a angustiarse al contármelo?

M.: ((asiente con la cabeza)) Fueron cosas... esa época fue difícil, estaba muy manejada por mi hermano y por eso pienso que soy poco inteligente... o no sé... no sé cómo son las cosas... cómo pensar lo que a mí me conviene... ((se le llenan los ojos de lágrimas)).

3.2.4.2. La construcción de la autonomía y las demandas por EDJA

En relación con los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas por EDJA, la categoría construcción de autonomía presenta las relaciones más significativas con los procesos de **orientación hacia la EDJA como satisfactor** y con el proceso de **realización de las aspiraciones educativas**.

En cuanto a la **orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores de las aspiraciones educativas**, el ejercicio de la autonomía se halla involucrado fundamentalmente en cuanto a los modos de búsqueda de los espacios de EDJA como satisfactores. En ambos casos son preeminentes los **modos de búsqueda más pasivos**, que pueden entenderse a la luz de la autonomía construida en cada entrevistada, presentados más arriba, en interjuego con sus imágenes de sí mismas (ver otros ejemplos en Cap. 5, ítem 2.2.). Por ejemplo, en el caso de Chola, luego que el esposo se oponga a que estudie, la búsqueda queda en "mirar":

Y bueno, ya ahí no me dejó (...) Y no, no fui a estudiar. Y siempre miraba

En María, por ejemplo, las búsquedas dificultadas por no saber, por no tener decisión (ya asumidas como parte de su imagen de sí):

yo recuerdo que estaba media como perdida; no sabía adónde ir, cómo hacer, adónde tenía que recurrir para anotarme así como para rendir ((libre)) (...) No sabía nada. Así que bueno, y como todo había que preguntar a otra persona, a esta gente que yo no conocía, que eran mis patrones... (...) dije: "chau, no"... Y como yo no tenía deci..., como digo, no? todos somos así, mis hermanos y... y menos de chicos... Cuando uno es joven, más tímido era. Y bueno, ya venimos de ser así. (...) ellos todavía son... son como nenes... son chicos todavía, parece. Porque si hacen las cosas, y bueno, hasta ahí nomás; no tienen capacidad, decisión. Es así. Es así todavía.

En cuanto al proceso de **realización de las aspiraciones educativas**, la autonomía se halla involucrada fundamentalmente en cuanto a la **toma de decisiones referidas al acceso o no acceso al espacio de EDJA como satisfactor**. El ejercicio comparativo realizado revela que en las situaciones de demanda subjetiva con orientación hacia la EDJA como satisfactor, ambas entrevistadas manifiestan decisiones obligadas referidas al no acceso al satisfactor. En los procesos de construcción de demanda por EDJA en las que se avanza en el proceso de efectivización, se manifiestan algunas decisiones autónomas, pero también se relatan decisiones obligadas y decisiones guiadas por otros. A diferencia de sus decisiones referidas a otras necesidades y problemas en sus vidas, no se manifiestan respecto de lo educativo el sostenimiento de su determinación propia cuando hay otros que se oponen a la realización de sus aspiraciones (es decir, no se registran en relación a la EDJA "decisiones opuestas a otros"). De manera general entonces, es importante la injerencia que han tenido los otros significativos de su entorno vincular en el devenir de sus procesos de

construcción de demandas por EDJA. Como he señalado más arriba, esto se comprende con mayor profundidad a la luz del análisis de la autonomía que cada una de las entrevistadas ha construido en su trama vincular en su contexto sociohistórico.

En el caso de Chola relata varias situaciones de su vida y entre ellas, varias demandas por EDJA en las que no ha podido realizar sus necesidades porque otros “cortan” (otros que deciden y otros que mandan). Establece explícitamente una línea de semejanzas entre personas, sobre la base del lugar que han tenido en su vida, en relación a la inhibición de la realización de sus necesidades e intereses: su madre, su esposo, su hija. Frente a estos otros que cortan su trayectoria educativa, Chola aparece en un lugar subordinado: **sujeta de otros que “no la dejaron” / “cortaron” su trayectoria educativa**. Se muestra de alguna manera como “obediente” de las órdenes recibidas sobre su educación.

Ch.: - (...) lo podía hacer ((secundario de adultos)), pero él ((marido)) decía que no (...) y ahí como que me cortaron. La continuación de mi mamá fue él que me cortaba todo (...) tampoco me dejó. Porque ya era como que no me mandaba sola (...).

S.: - y ud. aceptó...?

Ch.: - porque era de noche, no podía ir de día, así que... tuve que aguantármela.

hacer el curso de enfermería para poder seguir (...) Pero, mi hija, siguió los pasos de mi marido, de cortarme.

En este sentido, aparecen diferencias con María, quien más bien se presenta como **sujeta a otros que la estimularon / orientaron** en relación a su trayectoria educativa. En ella son recurrentes las decisiones obligadas y guiadas en relación con el acceso a las experiencias de EDJA. Si en el caso de Pocha, el “no pude estudiar” implica el “no me dejaron”, en el caso de María implica el “no soy capaz” (por no saber y por no tener decisión – necesitar el estímulo y la orientación de otros).

yo creo que ellos ((patrones)) me habían mandado ((Curso Corte y Confección)). Porque si no yo no tenía capacidad ni decisión de nada, así que no... creo que no era capaz de decirle que me manden o de plantearme una situación de que “me gusta, en fin, algo”.

Ellas ((hijas)) me decían: - “Andá, andá. Andá a estudiar. Andá, inscribite en un colegio”. Es más, un día me hicieron que vaya acá cerca, a inscribirme en un colegio nocturno. (...) Ellas me dicen: - “Vos decís que no sabés nada (...) pero sí que sabés” – me dicen ellas y me animan!

((vecina)) me dijo: - “Y por qué no hacés acá ((en merendero)) María, esto ((laria. adultos)) que está dando allá?” (...) me dijo y ya me contagió!! ((se ríe)) “para que vos lo hagas”

3.3. Aprender a demandar por EDJA

He asumido teóricamente que el proceso de reconocimiento de necesidades objetivas y su conversión en demandas efectivas por EDJA es un proceso dialéctico que incluye a su vez procesos de aprendizaje y de construcción de conocimientos (Sirvent, 1999a). Aún más, hemos señalado en nuestros trabajos anteriores que cada uno de los aspectos e instancias de la construcción de demandas, desde la existencia de una carencia hasta la expresión de una necesidad constituyen espacios potenciales de aprendizaje, sobre los cuales se puede intervenir pedagógicamente (Sirvent, Llosa y Lomagno, 2007). En esta investigación de Doctorado, he avanzado en la identificación, en los casos estudiados, de los aprendizajes sociales relacionados con cada uno de los tres procesos psicosociales principales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA: el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia la EDJA como satisfactor y la realización de dichas

aspiraciones educativa. Siendo parte de los aprendizajes sociales (ya sea por interacción, por experiencia propia o por reflexión, tal como expuse en ítem 3.1.2.3.), postulo que este **“aprender a demandar”** también forma parte de la trayectoria educativa de las entrevistadas (desde la perspectiva amplia de lo educativo que asumo en esta Tesis) así como de las condiciones que hacen a los procesos de demandas por EDJA.

El proceso de análisis se ha desarrollado en una doble espiral, desde la empiria relevada a los movimientos sucesivos de abstracción en la construcción conceptual, y desde los aprendizajes más obvios y reconocidos explícitamente en los relatos a los menos obvios y difíciles de reconocer. Dos soportes teóricos aportan a sostener esta identificación: por un lado, la diferenciación y dialéctica entre las necesidades obvias y no tan obvias, objetivas y subjetivas (Sirvent y Brusilovsky, 1983; Sirvent, 1986). Por otro lado, y ya específicamente en el plano de los aprendizajes, la diferenciación y dialéctica entre los aprendizajes explícitos (aquellos que se objetivan y condensan en el logro de una habilidad o contenido) y los aprendizajes implícitos (las huellas que inauguran o afianzan una modalidad de ser en el mundo, de interpretar lo real; aprender a aprender, a organizar y significar nuestras experiencias, emociones y pensamientos) (Quiroga, 2003).

El análisis permite sostener que se trata de una trama de aprendizajes sociales que “objetivamente” han entrado en juego en los procesos de construcción de demanda por EDJA, más allá del reconocimiento subjetivo de esta relación, por parte de las entrevistadas. Esto no lleva a desconocer la empiria de los relatos y la subjetividad de las entrevistadas en éstos manifiesta; de hecho, la propuesta de esta trama se basa en lo que ellas mismas han dicho acerca de sus vidas. En cierto sentido, cada uno y todo el relato de historia de vida relevado puede entenderse como una manifestación y registro de lo que ambas han aprendido acerca de sus vidas (y que por eso puede ser contado). Es decir, ninguna de ellas ha dicho “yo aprendí a demandar por EDJA”; sin embargo, han dado pistas de aprendizajes sociales que se pueden relacionar con las categorías construidas en torno a cada uno de los procesos psicosociales componentes de los procesos de construcción de demanda por EDJA, aún de aquellos aprendizajes que aparentemente han tenido lugar en relación con otros aspectos de su vida o en momentos anteriores a la juventud o adultez, en lo que he denominado “condiciones precursoras”²⁷.

A medida que los distintos procedimientos y momentos de análisis me permitían entrever estas relaciones, se fue fortaleciendo la propuesta de una trama de aprendizajes que subyacen y sostienen cada uno de estos procesos psicosociales, en tanto hipótesis de relación entre categorías (Strauss y Corbin, 2002). Dada la especificidad que han tenido estos aprendizajes sociales en relación a las experiencias a lo largo de la vida de cada una de las entrevistadas en sus condiciones concretas de existencia, se identificarán algunos aspectos comunes pero se presentarán también las diferencias. Por otro lado, dada la riqueza y diversidad de estos aprendizajes sociales, sólo destacaré aquí los más relevantes en relación con cada uno de los procesos psicosociales principales.

3.3.1. Aprender a necesitar

El reconocimiento de aspiraciones por EDJA puede comprenderse con mayor profundidad al rastrear en los relatos cuáles han sido los aprendizajes sociales que parecen estar involucrados en la identificación de necesidades e intereses a lo largo de las vidas analizadas. En primer lugar, y como aspecto coincidente en ambas entrevistadas: si bien ninguna recibió fuertes mandatos en relación con la continuidad de sus trayectorias educativas, sí

²⁷ He desarrollado en Cap. 4, aquello que denomino “condiciones precursoras”.

hubo mandatos para ambas en relación a su participación en la resolución de las necesidades familiares de sobrevivencia desde corta edad, que luego estuvieron implicados en su interrupción de la escolaridad. A partir de esta interrupción, seguiré los diferentes caminos de aprendizajes de cada una de ellas:

Para Chola, son significativas las enseñanzas paternas, que le permiten “seguir la vida” luego del fallecimiento del padre y el abandono del hogar por parte de la madre cuando queda “sola” con sus hermanos; y que se tornan en un fuerte “deber ser”, mandatos asumidos a través de estos aprendizajes sociales por interacción²⁸:

Y, él a través del tiempo que estuvo así que podíamos ir caminando siempre me decía (...), que yo tenía que cuidar mis hermanos. Me decía: “M’hija, vos vas a tener una vida muy difícil!” ((se le nublan los ojos de lágrimas)). Si vos me decís por qué mi papá me lo decía, yo recién después empecé a pensar todo lo que me decía papá...

a mí, lo de mi papá me quedó para siempre... muy marcado, muy marcado

Entre esos aprendizajes es relevante el mandato asumido de “cuidar a los hermanos”, que se prolonga y amplía en el tiempo como “cuidar a los demás”. A partir de esta enseñanza, Chola interpreta y aprende que es ella la que queda y debe “hacerse cargo” de su familia. Este es un aprendizaje relativo a su lugar de proveedora a cargo en el modo de realización familiar de las necesidades. Marca el comienzo de sus “darse cuenta” (aprendizajes por reflexión), de poder entender aquello que el padre le anticipaba: ha quedado sola y debe enfrentar una vida difícil. Esa realidad se impone como aquello que hay que aprender a sobrellevar. El “deber” (tener que) aprendido respecto de trabajar y atender el hogar, para “estar bien” ella y sus hermanos y hermanastros requiere también numerosos aprendizajes. De tal manera que el aprender se tornará no sólo una necesidad sino a su vez otro “deber ser”: **aprende que aprender es una obligación** para poder afrontar la realidad de sus condiciones concretas de existencia. Chola transmite a otros esta concepción que ha construido acerca del saber y el aprendizaje.

yo en la familia mía aunque mi hermano me llevaba un año pero yo era la más grande porque llevaba... manejaba todo. (...) yo me crié que tenía que saber todo, rebuscármela de todo

Y sí... todo era tirar para adelante. Las cosas había que hacerlas y afrontarlas. O sea que yo aprendí a afrontarlas las cosas.

Este período entonces parece clave para comprender los aprendizajes sociales que están en el origen de la **trama de reconocimiento de las necesidades** de subsistencia y las necesidades educativas. Esta trama, en la cual el reconocimiento y la realización de las necesidades de sobrevivencia interjuega con el reconocimiento de las necesidades educativas, se prolonga luego a través de los sucesivos marcos vitales en los que se refuerza su rol y su imagen de sí “a cargo” de las necesidades colectivas: cuando se casa y se hace cargo de sus hermanos y hermanastros, cuando se enferman su hija y su marido y finalmente, cuando éste fallece. Ya he mencionado esta trama como uno de los aspectos que **acrecienta el reconocimiento de las aspiraciones educativas**. Este análisis permite identificar los aspectos referidos a los aprendizajes que subyacen, en el caso de Chola, en el devenir de todas sus demandas por EDJA efectivizadas (ya sea truncas o culminadas): la terminación de su nivel primario, la formación para cuidar enfermos, para atender la biblioteca, sus cursos de computación. Estos aprendizajes sociales resultaron en estas ocasiones facilitadores de los procesos de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva, cuando los espacios de EDJA fueron vistos en relación a las necesidades de sobrevivencia propia y de su grupo familiar.

²⁸ En el Capítulo 4 he expuesto el análisis del discurso aplicado para mostrar cómo ella asume estos mandatos en su propio discurso.

Pasando al caso María, en primer lugar, luego de interrumpir durante dos años su escolaridad y habiendo ya migrado a la ciudad, aparece en su relato su interés por estudiar expresado como uno de sus “aprendizajes reflexivos”, sobre sí misma (los “darse cuenta”):

S.: - Cómo vivía, qué sentía ((en esos años))?

M.: - ...eh... Bueno, sí yo me daba cuenta va de que yo quería estudiar; yo quería ir a la escuela, porque como vivía ahí, en esa ciudad, no?, como estaba en el trabajo

Parece haber objetivado en ese momento su interés por estudiar. También parece haber objetivado sus condiciones concretas de existencia en cuanto a su reconocimiento de carencias de libertad y autonomía durante su adolescencia, en la manifestación recurrente de aquello que he categorizado como “vivencias de encierro”.

M.: - ahora me doy cuenta de que no... no recuerdo yo de haber tomado una decisión por mi cuenta. O no recuerdo... a ver... cómo explicarte... Por ejemplo, mi hermano mayor, él dice que cuando él era más chico, desde los trece, no sé, desde los diez años, a los catorce más o menos, sabía bien lo que quería. Él tenía decidido, tenía claro lo que quería (...) Esas cosas veo de diferentes, yo. Y que bueno, que aún acá yo tampoco tomaba decisiones; hasta lo que recuerdo, diecisiete años, dieciocho, yo no podía salir, ni irme a ningún lado sin permiso, ni decidir nada con quién iba a salir, ni noviecito, nada. Lo decidía él.

Ella “ve” estas condiciones de vida como límites, a través de sus “aprendizajes reflexivos”; si bien no es claro cuándo se han producido estos aprendizajes, es significativo que el proceso de construcción de demanda por EDJA que se ubica en esta época de su vida (cuando busca terminar su nivel primario) se asocie fuertemente con su necesidad de “salir”. En el caso de María parece haberse construido la **trama de reconocimiento de necesidades**, entre la necesidad de educación y entendimiento y la necesidad de libertad y autonomía que se fue desarrollando a lo largo de la vida y que también **acrecienta el reconocimiento de sus aspiraciones educativas** (ver ítem 1.2. Cap.5).

En este período, a partir de su adolescencia y juventud comienzan a aparecer en su relato de manera recurrente la manifestación de numerosas experiencias en las que reconoce (y padece) sus “no saberes”, como modo de expresión de su reconocimiento de necesidades educativas (ver en Cap. 5 ítem 1.1.a.). Pero considero que María va más allá, al reconocer a estos “no saberes” como causa de “errores” y “dificultades para poder hacer”. Había señalado en el ítem 3.1.2.3., al reconocimiento de errores como una de las fuentes de los aprendizajes sociales reconocidos, en tanto aprendizajes reflexivos. En este caso, María parece haber aprendido que sus carencias de educación y de entendimiento limitan sus posibilidades para un desempeño autónomo para la resolución tanto de las necesidades propias como de las colectivas desde su lugar de proveedora “a cargo”. Por ejemplo:

M.: - (...) A mí me parecía que... yo pensaba que bueno... después que ya pasó la primera vez, pensaba de que si yo no estaba enamorada, no me embarazaba (...) qué terrible!! Qué terrible!! Yo digo cómo no iba a saber esto! Pero claro, nadie, nadie me... Claro, yo no leía tampoco. No leía, no me instruí, entonces, no tenía idea. Y así un montón de cosas han pasado, errores, no? Por no haber leído y... ((silencio)) (...)

No sabía bien ((con sus otros dos embarazos)). Eh... porque... o no sabía bien... o no sé... no entiendo cómo es que me pasaba... (...) O sea, lamentablemente, ninguno de los embarazos fue buscado.

Los reconocimientos de estos no saberes por parte de María y los “darse cuenta” (aprender) acerca de las dificultades que estos le producen, tienen diferentes devenires según su relato. En ocasiones María no logró resolverlos y esto además impactó negativamente en la conformación de su imagen de sí; quedaron como situaciones de demandas potenciales subjetivas por EDJA en las que no logró identificar un satisfactor adecuado. En otras ocasiones promovieron la búsqueda de su resolución al recurrir o interactuar con otros que saben; esto estimuló la realización de numerosos aprendizajes sociales reconocidos

(aprendizajes por interacción con otros) que confluyeron en la concreción de importantes cambios en su vida (momentos de inflexión que inician el séptimo y octavo marco vital). Pero además, en algunas ocasiones promovieron su acercamiento a algunos espacios de EDJA de diferente grado de formalización, en procesos de demanda por EDJA que llegaron a efectivizarse (ya sea de manera completa o trunca).

Más que nada a la pareja ésta, los padres de esta nena. (...) Y empezamos a charlar. Y bueno, ellos nos empezaron como a... a contar todo cómo era... No? A abrirnos los ojos, como quién dice, a cómo era la vida de la ciudad y de... todo lo que tenía que ver con los gobiernos y cómo se manejaba todo. (...) Y bueno, la verdad es que... y bueno, yo de ahí aprendí... o sea, conocí, algunas cosas de lo que es... el ... no? El poder, en fin... quién nos maneja, cómo es... No sé... eso fue lo que ayudó más o menos a tener idea de lo que... a tener una idea de cómo era la vida!
S.: - Qué interesante! Porque hasta ese momento (usted me dijo) como que estaba encerrada y...
M.: - sí, sí, totalmente. Yo por eso fue como mi primera... mi primer aprendizaje, así parece, de... no sé... de saber estas cosas. (...) Así que... y bueno... y después empecé a participar de algunas cosas de ellos. (...) Cuando se estaba vendiendo todo el sur, también mucho... eso también participé y bueno, realmente yo lo sentía, me parecía que era lógico; yo lo entendía también así.
S.: - (...) Cómo se iba dando cuenta de las cosas o iba aprendiendo (...)?
M.: - No... más que nada era por lo que ellos... eh... acá, contaban. Daban como cursos a la gente que lograban reunir. Bueno, contaban... en fin... todo lo que tiene que ver con las ayudas sociales, qué es lo que le corresponde al pueblo (...)

En el caso de María se trata de un proceso lento y complejo de múltiples aprendizajes y “aperturas” que se van entramando y potenciando entre sí en el tiempo. He desplegado este devenir en el Capítulo 4 (ítem 2.6. b. y c.). Sólo recordar aquí que en este devenir se inicia una trayectoria “nueva” para María, de participación social que primero se concreta en su inserción en un partido político y luego a través de su coordinación de una institución barrial (merendero/biblioteca/apoyo escolar), ampliando su lugar “a cargo” de las necesidades colectivas. Ambas experiencias nutren diversos aprendizajes sociales y estimulan demandas por EDJA. Se trata de la configuración gradual de una **trama entre las necesidades de participación, educación, identidad**. Se evidencian numerosos aprendizajes sociales reconocidos (presentados en Cap. 4 ítems 2.6. b. y c.), entre otros, aquellos referidos al reconocimiento de las necesidades y los derechos de los adultos y niños del barrio, el valor de que los chicos se eduquen, etc.; así como aprendizajes reflexivos acerca de lo que ella misma podía hacer por su vecinos y nuevamente, el reconocimiento de los errores que derivan de su no saber. Considero entonces, que se trata de **aprendizajes que acrecientan el reconocimiento de las necesidades educativas y de entendimiento y de aprendizajes que estimulan el interés por aprender más.**

años atrás (...) no tenía el conocimiento que hoy tengo. No trataba con la gente. Obvio que ya en este momento es bastante el trato que tengo, no? Pero... 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.

Así que bueno, yo creo que de eso nació la idea del apoyo escolar. (...) Lo defino como que fue una necesidad de, de ayudar, a los chicos que yo veía también que eran... bueno, como... obvio, con mucha pobreza en este barrio y veía de que los chicos necesitaban el apoyo, escolar. Necesitaban porque yo veía que no podían resolver las tareas... pero como yo ya había ayudado a mis hijas, (...) sabía, segura que ellas podían ayudarlos a los chicos.

M.: - (...) yo cuando empezamos a hacer este trabajo no sabía lo que era un trabajo social (...) y yo en estos años es que estoy entendiendo qué quiere decir social y todo esto que tiene que ver con las políticas. Recién ahora lo estoy como... viendo. Antes jamás tuve idea de nada, como cuento, como ya lo conté que no tuve idea de nada, yo no... vivía no más. Así que... Y ahora, en estos años son que estoy descubriendo un montón de cosas y me voy dando cuenta de cosas.

Esta dinámica de aprendizajes y aperturas encadenados resultan entonces **facilitadores de los procesos de construcción de demanda por EDJA** en el último marco vital que ábarca su relato: la identificación de carencias educativas que dificultan su hacer lleva a María la estimulan a intentar rendir libre su escolaridad primaria.

S.: - *Y por qué estaban pensando? Por qué a usted le interesa? O para qué?*

M.: - *Y no... Y porque las chicas... con todo esto de que... qué se yo... Todo lo que hay que hacer con este trabajo (merendero/apoyo escolar). (...) Y entonces, muchas veces que me cuesta! Y bueno, a raíz de eso fue.*

Por último, en ambas entrevistadas se registra el profundo significado de la trayectoria educativa trunca (en ítems 3.1.2.2. y 3.2.3.), que aparece entramada en el reconocimiento de necesidades en los procesos de construcción de demandas por EDJA. Esto parece indicar un “aprendizaje biográfico” (Alheit, 1994b), en tanto un conocimiento biográfico subyacente acerca de esas “vidas no vividas”, devenido en el interjuego entre condiciones concretas de existencia y subjetividad, en cuanto a las diversas potencialidades de despliegue de estas vidas y que no han podido realizarse por las condiciones estructurales que se les imponen. No se trata de un aprendizaje social explícitamente reconocido como tal en este relato. Sin embargo, es claro que su percepción de su trayectoria “trunca” involucra el **aprender a reconocer sus necesidades educativas** e impulsa la búsqueda de una compensación. En el caso de Chola más fuertemente marcado, a lo largo de su vida parece **aprender a compensar: aprende a reconocer sus necesidades educativas** (a hacer una especie de inventario de las cosas que no sabe hacer bien) y a **buscar compensarlas**, ya sea a través de otros aprendizajes sociales o de demandas por EDJA.

Ahora voy a engancharme en Excell. (...) Es para aprenderlo. Es para tener noción de otras cosas y de pronto... de algo de lo que yo no pude hacer en la escuela. O en secundario o en esto o... Uno va aprendiendo cosas... engancharse... Viste? Cuando vos no lo pudiste hacer, te vas enganchar las cosas. Bah, a mí me parece. Yo lo hago así. Yo así fue como aprendí muchas cosas: O leyendo libros o bien enganchar así de ver o de... escuchar o no sé, lo fui enganchar todas las cosas que... Después me pongo, pienso y lo saco.

S.: - *Qué cosas? (...) yo me quedé pensando en eso: en qué sentido ud. ((dijo que)) se formó sola...*

Ch.: - *Sí, yo por ejemplo voy teniendo de lo que no sé hacer bien. Y yo voy viendo de otras personas: de las que estudiaron, de las que saben más que uno, me entendés? por el estudio o por lo que sea. (...) Entonces, eso le agradezco a Dios. Eso le agradezco infinitamente a Dios: haber... que me haya dado entendimiento y sabiduría para las cosas que tenía que aprender, o las que tengo que aprender o cómo las tengo que aprender. Quizá me hubiese gustado... mucho mejor... porque al yo querer estudiar abogacía, ya es otra cosa.*

3.3.2. Aprender acerca de la EDJA como satisfactor

El análisis de los procesos de construcción de demandas por EDJA permitió identificar pistas de aprendizajes sociales que considero involucrados en el proceso psicosocial de orientación hacia espacios de EDJA como satisfactores de las aspiraciones educativas.

a. Aprender a aprender en espacios de EDJA

Un primer aspecto agrupa las referencias acerca de cómo las entrevistadas **aprendieron a aprender** a lo largo de sus vidas. En una primera etapa de análisis, cuando desplegué la trama de categorías por casos había arribado a una observación general referida a la relevancia que presentaba el reconocimiento por parte de las entrevistadas de quiénes eran ellas aprendiendo, de sus propias posibilidades y límites en relación al aprendizaje, de sus propios modos de aprender, como una trama que se manifestaba en la “imagen de sí

mismas en relación al aprendizaje” y que entraba en relación con sus situaciones de demandas por EDJA; y al supuesto de que este reconocimiento era a su vez un resultado de sus aprendizajes a lo largo de la vida.

Esto me hizo retomar el concepto de matriz de aprendizaje, en tanto modelo interno de aprendizaje que “construido en nuestras trayectorias de aprendizajes, sintetiza y contiene en cada aquí y ahora nuestras potencialidades y nuestros obstáculos” (Quiroga, 2003; p. 35). En este sentido, me resultó una herramienta heurística, preguntarme cuál era esa matriz subyacente en las entrevistadas, en tanto, desde esta perspectiva conceptual, incluye en cada sujeto una hipótesis de quiénes son aprendiendo (qué lugar y qué tarea tienen aprendiendo, qué es lo permitido o no, lo posible o no de aprender). Con éste interrogante volví a mis memos integradores, a mis memos por categorías y aún a los propios registros, buscando las pistas de cuáles eran los “supuestos” de Chola y de María acerca de sus aprendizajes y cómo habían sido construido en sus vidas. Quiroga destaca el carácter implícito de esta matriz (muchos de cuyos rasgos no acceden espontáneamente a la conciencia); sin embargo, creo haber podido identificar algunos de sus rasgos, al ser el relato de historia de vida una manera de reflexionar sobre la propia vida y en particular, en esta investigación, sobre la trayectoria educativa. Reconozco sin embargo, que seguramente otros muchos aspectos habrán quedado ocultos o implícitos.

El análisis de los relatos proporciona evidencias de que las entrevistadas han construido algunos de estos supuestos, una manera de pensar, de concebir qué actividades y procesos ponen en juego para aprender así como cuáles son sus propias capacidades y posibilidades para hacerlo. Implica en ambas, un aprender sobre sí mismas en relación al aprendizaje, acerca de los procesos y las capacidades puestas en juego en las diferentes oportunidades de aprendizaje, y esto se refleja en su disposición o actitud para el acercamiento a espacios de EDJA en sus situaciones de demanda. Sin embargo, el “producto” construido es diferente para cada caso y se manifiesta en la “imagen de sí en relación al aprendizaje”.

En el caso de Chola, presenta desde el inicio de su relato cómo fue el proceso por el cual se produjeron aprendizajes importantes que sirvieron de guía para toda su vida: recibir las enseñanzas que le inculca su padre antes de morir; transmite una imagen de ser buena receptora de estas enseñanzas. En ese período comienza también a concurrir a la escuela, en relación a la cual también manifiesta ser buena receptora así como participante activa frente a las propuestas escolares.

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...

Lo demás, que no me gustara... no, no, no. Porque Lenguaje lo hacía... Matemática... lo que más me gustaba son Matemática e Historia. Después las cosas de hacer Geografía, mapas... (...) Te digo más, yo hice en la escuela (...) una composición a Evita. Y mi composición fue premiada... (...) Dijeron que había que hacerla y yo la hice. Me acuerdo que mi maestra y la directora, con mucho orgullo la habían puesto (hace la mímica) porque había sido premiada.

A partir del marco vital en el cual queda sola a cargo de sus hermanos y hermanastros, ella manifiesta el logro de múltiples aprendizajes para el ejercicio de su autonomía en la búsqueda de la satisfacción de las necesidades familiares. Estas diversas experiencias parecen haberle permitido construir dos supuestos acerca de sus procesos de aprendizaje: el de tener una tarea o un papel activo en la construcción de aprendizajes y el de tener la capacidad para realizarlos. Los vemos reflejados en el relato de los primeros marcos vitales y parecen haberse mantenido a lo largo de su vida, ya que así se presenta tanto en experiencias de interacción cotidiana con otros, como en experiencias laborales, como en espacios de EDJA de distinto grado de formalización.

yo decía "Se me vino el mundo abajo cuando se murió papá y ahora otra vez!". Pero, sabés lo que pasa? A mí las palabras de mi papá y todo lo que él me hablaba, yo me lo recordaba, yo lo recordaba y de noche me sentaba en la cama y recordaba lo que papá siempre me enseñaba. Entonces, había que seguir! No podía volverme para atrás. No podía volverme para atrás.

Entonces, la señora vecina (...) me enseñó a cocinar, porque yo tenía que viste, bueno, ahí empecé a cocinar porque me quedé sola con mis hermanos, algo tenía que hacer. Entonces la señora, teníamos las cocinas pegadas y me dieron un banquito para subirme a un calentador para empezar a hacer la comida (...) y la señora me decía: -"Bueno, qué pusiste ahora?". -"Tal cosa". -"Bueno, ahora poné la otra" (...). Y así yo empecé hacer la comida...

Y bueno, me gustó siempre mucho Historia, porque me gustó siempre leer. Yo quizá me queda algo pendiente acá y después voy, agarro y busco un libro y busco a ver qué era, qué no era...

A lo largo de su relato, Chola menciona una serie de **procesos y acciones que considera involucrados en sus aprendizajes**. Trata de describir cómo ha aprendido a lo largo de su vida, entrelazando en la mención de diversos procesos cognitivos la fe en Dios, derivada también de los aprendizajes sociales por interacción (las enseñanzas inculcadas por su padre). Estos aspectos y procesos le han dado resultado tanto para los aprendizajes sociales como en espacios de EDJA de mayor grado de formalización: Ver y/o escuchar a otros que saben y enseñan; Buscar información; Leer / resumir libros; Escribir; Estudiar; Practicar / repasar conocimientos o habilidades recién adquiridas; Comprender / entender; Discernir (rescatar lo bueno, descartar lo malo de la vida; "darse cuenta"); Pensar / deducir; Atender / prestar atención; Memorizar / recordar; Esforzarse; Pedir a Dios. Al mencionar estos aspectos, al mismo tiempo destaca su propia **capacidad** para desarrollarlos (por lo que lo he analizado como parte de su imagen de sí en relación al aprendizaje; en ítem 3.2.3.1.).

A mí me han venido a buscar temas ((a la biblioteca)) (...). Preguntan. Me vienen a último momento para contestar! Les hice cuestionarios! Eh? Se los hice por computadora! (...)

S.: - ud. se pone con las tareas de los chicos?

Ch.: - Sí, sí. Si no, me dejan temas (otros, viste?), yo los busco y al otro día vienen a ver si les encontré y entre los dos, me siento con ellos... (...) No, yo las cosas las busco. Y de paso, re... yo miro, veo qué están estudiando o me hago resumen. Sí, todo eso me gusta. A través de que vienen, también me vienen muchas cosas a la memoria, porque es lindo... Todo lo que es así de estudio, no tengo ningún drama. O mismo los grandes!

Lo que sí, yo tengo buena memoria, porque los libros mirándolos, yo sé, aunque no estén topografiados, yo sé cuál es, si está o puede estar o me vuelve a la mente, si lo vi. (...) Porque como los miro uno por uno. Y leo la introducción de los libros. Entonces me queda y más o menos hago memoria. (...) Empiezo a buscar porque hay Medicina, de todo! (...) sí... aprendo...

y yo le doyo gracias a Dios: la vida, la salud, el trabajo, poder moverme, poder haber aprendido cosas, de verlas de no verlas, como sea... y de sacar, de decir, deducir: "No, esto no porque así no es" o "Este sí porque esto sirve"...

Al vincular el reconocimiento de su capacidad en relación con los aspectos y procesos que Chola explicita como presentes en sus experiencias de aprendizaje y la descripción de los espacios de aprendizaje durante sus trayectos por la Educación Inicial y por la EDJA, parece subyacer entonces un último supuesto en relación a su aprender a aprender: para Chola es **posible aprender en diferentes instancias de aprendizaje**. Puede aprender no sólo a través de experiencias de vida sino también en espacios de enseñanza y aprendizaje de distinto grado de formalización. Manifiesta su capacidad no sólo para los aprendizajes sociales sino para la recepción de las enseñanzas en relaciones asimétricas con aquellos que saben y para realizar los procesos requeridos usualmente en aquellos espacios de EDJA de un alto grado de formalización (leer, estudiar, escribir, memorizar, etc.). Esto es relevante en relación a la construcción de sus demandas por EDJA: construye el supuesto de **tener un perfil adecuado** a estos espacios, que la lleva incluso a enfrentar el desafío aunque el curso "sea difícil":

Ahora voy a engancharme en ((curso de)) Excell. Excell es difícil pero lo voy a sacar.

Los espacios de EDJA en cada una de sus sucesivas demandas efectivizadas, parecen haber reforzado estos supuestos, a través de la interacción y el reconocimiento de otros, contribuyendo a la conformación de una imagen positiva de sí en relación al aprendizaje; considero entonces, que han resultado también oportunidades de aprendizaje sobre sí misma. Como he mencionado más arriba, se trata de aprendizajes más allá del currículum prescripto, que vinculan un aprendizaje sobre sí misma con un aprendizaje sobre ese espacio educativo, develando la trama entre los aprendizajes sociales y las experiencias de EDJA.

Pasando al caso de María, los supuestos que parece haber construido en relación con sus procesos y productos de aprendizaje presentan diferencias. En primer lugar, aparecen en su relato la narración de experiencias de exploración de los objetos de su entorno rural como parte de su actividad de juego-trabajo en y con la naturaleza a través de la cual participaba como proveedora en el modo familiar de resolución de las necesidades desde su niñez. Tal como se presentó en el Capítulo 4 (ítem 2.1.b.), estas experiencias no son explícitamente reconocidas como aprendizajes; sin embargo, la muestran en un rol activo en la construcción de conocimientos sobre el medio a través de su transformación productiva. A diferencia de Chola, no refiere a nadie que enseñe sino a una apropiación de su entorno a través de su participación directa en las tareas agrícola-productivas y del hogar. Manifiesta su interés y su intervención activa y lúdica en la creación y recreación de aquello que se producía.

Y esa era nuestra tarea, y nuestra diversión: ir a estas cosas que nacían (...) A ver nuestra cosecha, que habíamos hecho; que nos interesaba, cuando ya estaban las plantitas dando fruta, (...) la raíz y a ver cuánto crecía... Y esas cosas! Esas cosas eran lo que a nosotros nos llamaba la atención. O que de repente andaba un zorro por ahí y queríamos verlo cómo corría. Íbamos con los perros para que lo corran... Esas cosas. O que nacía un potrillo, nacía un ternero o ya... esas cosas. (...) Sólo lo que nosotros creábamos alrededor era lo que vivíamos...

En esta etapa comienza su escolaridad en la Educación Inicial, en la cual sus experiencias de aprendizaje parecen haber sido bien distintas: sus pocos recuerdos refieren a su no participación en el proceso de enseñanza y aprendizaje, donde el “escuchar y nada más” parece no haber resultado significativo.

no participaba mucho de nada. Llegábamos y escuchábamos, nada más. Y hacíamos muy poca tarea, me parece. No teníamos participación... y bueno nada más. Después de jugar en el recreo y así muy poco... algunas cositas... pero no... no tengo mayores recuerdos de la primaria... no...

Este análisis lleva a señalar la **discontinuidad** que aparece en el caso de María **entre el modo de aprender fuera de la escuela**, a través de la experiencia directa y de la participación activa junto con otros en la transformación de los objetos de su entorno (en tanto objetos de conocimiento), y **el modo de aprender en la escuela**, a través de la escucha de otros (sus docentes) y la no participación. Parece que en María el modo en el que aprendió a aprender fuera de la escuela no resultó aplicable al modo de aprender que le propuso la escuela. Mientras María da pistas de una **posición activa y autónoma** en relación con la construcción de sus aprendizajes sociales fuera de la escuela, el relato de sus pocos recuerdos en la escuela evidencia una **posición pasiva, dependiente y no participante**.

Este análisis me condujo a ciertos estudios antecedentes. Requejo (2004), trabajando con niños del noroeste argentino (Tucumán) ha encontrado evidencias de que pensar, leer y escribir, hablar, desde los patrones y estrategias lingüísticas “normativizadas” en la escuela (diferentes a las del uso social oral y a sus referentes semánticos y percepciones audiovisuales) deviene en un problema adicional para un importante número de alumnos; ellos terminan “acallando” sus posibilidades expresivas. Esta es una hipótesis interesante para la comprensión de esta distancia entre la María “en y con la naturaleza” y la María

“escolarizada”²⁹. Esta problemática, quizá agudizada en estas poblaciones, formarían parte de una cuestión más general, señalada por Quiroga, referida a la discontinuidad o ruptura que implica para los chicos el ingreso a la institución escolar primaria respecto de los modelos de aprendizaje previos. “La matriz de aprendizaje y vínculo que ha construido el sujeto, en la que el cuerpo y el movimiento (...) se constituían como instrumento de conocimiento y comunicación, asiento de una experiencia que le permitirá pensar, fantasear, preguntar, sacar conclusiones, queda radicalmente cuestionada al entrar en un sistema que privilegia en los hechos la *enseñanza sobre el aprendizaje*” (Quiroga, 2003; p. 83; en cursiva en el original).

En el caso de María, luego de dos años de interrupción de su escolaridad debido a su migración obligada y su temprana inserción laboral, sus posteriores experiencias en espacios de alto grado de formalización (escuela primaria y curso de EDJA), parecen confirmar lo inadecuado de sus procesos de aprendizaje. Los malos resultados obtenidos ponen en cuestión sus reiterados intentos para lograr un hacer activo que le permitiera resolver aquello que le requería la escuela.

Y ahí en esa casa sí, ella, me mandó la señora al colegio... Pero, eh... evidentemente yo era muy dura. Yo recuerdo que me costaba mucho. Me costaba! (...) Y me sentía mal porque estaba... era grande y estaba en los grados chiquitos, todavía 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! Y bueno, repetí.

estaba haciendo Corte y Confección, en la otra escuela, tampoco me iba bien (...) Eso siempre me salía mal. 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.

Parecen haberse ido tejiendo dos supuestos de aprendizaje en estos espacios, íntimamente relacionados: el de **no poseer las capacidades ni los conocimientos para poder participar activamente en el proceso de enseñanza y aprendizaje** y que, a su vez, esa es la **causa de sus problemas para obtener logros de aprendizaje en estos espacios** de alto grado de formalización. Estos supuestos se expresan en el relato como uno de sus “aprendizajes sociales reflexivos”: lo que ella sabe de sí misma, es que sus problemas fueron causados por su no entendimiento, su falta de capacidad, su falta de conocimientos. Las experiencias vividas en estos espacios en interacción con otros (docentes) que en su relación jerárquica establecen lo que está mal, son la fuente de las “evidencias” de estos aprendizajes sobre sí misma: para ella se tornó “evidente” que ella “es dura”, que “no entiende”, que “se ve” que no puede resolver las cosas... Estos aprendizajes fueron contribuyendo a la conformación de una imagen de sí misma en general y en particular en relación al aprendizaje cargada de aspectos negativos y de culpas y vergüenza, al autoadjudicarse la responsabilidad por su no saber y su no entender.

No, yo la verdad que no tengo buenos recuer... así de tener este... que haya entendido bien... lo que estuve cursando... digamos. Eso, sé que no. Sé que no, porque mi problema de ir a la escuela era eso: porque no entendía, no entendía, no, no... No podía hacer la tarea, no podía hacer, yo eso recuerdo. Eso, la primaria y después, cuando estaba haciendo (...) Corte y Confección, en la otra escuela, tampoco me iba bien, tampoco me iba bien. No entendía... se ve que no... porque las medidas, yo tenía que tomar medidas...

²⁹ Señala Requejo “más que al desarrollo del pensamiento y/o de la comprensión y por ende transformación de la realidad, algunas prácticas escolares parecen estar destinadas a evitar que un niño comprenda lo que produce, y por qué debe producirlo en ese orden fijo – igual para todos – si él en la vida cotidiana aprendió a constituirse como sujeto social y sujeto de conocimiento desde actitudes, actividades, formas comprensivas que implicaban el ejercicio activo de su capacidad de razonamiento, lúdica y sensorial” (Requejo, 2004; p. 274; en negrita en el original). Investigaciones de A.M. Borzone y Celia Rosemberg, si bien trabajando con niños collas, señalan también las diferencias de producciones orales en la escuela y en el hogar: “la poca participación de los niños en la escuela es una respuesta contextual a una situación muy rígida de intercambio” (Rosemberg, 1999)

Dos experiencias de aprendizaje parecen haber introducido sin embargo, algunos cambios. Se trata de su intento por terminar su nivel primario con una maestra particular y luego, el acompañamiento de la educación de las hijas que inicia todo un proceso de aprendizajes sociales reconocidos y de aperturas en interacción con otros. A partir de allí, María se “abre” a la posibilidad de otros aprendizajes ligados al inicio de un trabajo autónomo así como a la participación social. Ambos procesos parecen aportar algunos nuevos elementos positivos a sus supuestos acerca de sus capacidades para el aprendizaje. Vuelve entonces a explicitar en su relato su interés, curiosidad, entendimiento, etc. Sin embargo, priman aspectos negativos.

En relación a los supuestos que pudieran estar referidos a los **procesos y acciones que considera involucrados en sus aprendizajes**, en María, a diferencia de Chola, son recurrentes las “incapacidades” que dificultaron sus aprendizajes: no tener memoria, no razonar, no pensar, no leer, no darse cuenta. A lo largo de todo su relato, hay pocas menciones de un reconocimiento positivo de procesos y acciones involucrados en sus aprendizajes y sólo aparecen relacionados a los últimos marcos vitales. Al mencionarlos al mismo tiempo reconoce su **capacidad** para desarrollarlos; sin embargo, también sus dificultades. Ella manifiesta que aprendió “haciendo” (al parecer, por ensayo y error), “observando” y “compartiendo charlas”. Aparecen pistas de un supuesto sobre los aprendizajes en el que tal vez se recupera el modo de aprender en su infancia: se aprende mejor a través de la experiencia.

S.: - Y usted cómo fue aprendiendo, M ((para el merendero comunitario)). (...)

M.: - Sí? Y así! Así a los tumbos! Así! A los tumbos. Porque voy a un lado y me pasa una cosa y me pasa la otra y observo y miro ((la nieta repite: “tumbos”)) Y bueno eso; así es como... Creo que las experiencias son lo que mejor enseña, lo que dejan, no? Así que...

Después empezaron a venir los compañeros acá, acá a esta casa. Y bueno(...) nosotros siempre abrimos las puertas para... para que tomen mate, así... y charlen... y bueno, y charlábamos y compartíamos de la charla también. Y bueno, la verdad es que... y bueno, yo de ahí aprendí...

Podría suponerse, por comparación con el caso de Chola, que en María subyace la idea de un **perfil de aprendizaje no adecuado** al modo de aprender en espacios educativos de un alto grado de formalización. Considero que toda esta trayectoria de aprendizajes sociales previos referidos a sí misma como aprendiz contiene elementos inhibitorios de su orientación hacia la EDJA en las situaciones de demanda aún actuales.

M.: - 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.

S.: - y por qué...?

M.: - 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 bueno, eso digo.

El análisis realizado permite sostener que estos supuestos de Chola y de María acerca de sus procesos de aprendizaje forman parte de sus matrices de aprendizajes, como producto de las sucesivas experiencias que no sólo han permitido la apropiación de determinados contenidos o habilidades sino que han ido constituyendo una manera de aprender a aprender y una manera de interpretar ese encuentro con los objetos de conocimiento. He recogido aquí los principales aspectos sobre el aprender a aprender que considero involucrados en la **identificación de los espacios de EDJA como parte de la orientación hacia la EDJA como satisfactor** (en ítem 2.1.3. Cap. 5), en tanto proceso que da cuenta de la construcción de demandas en cada una de las entrevistadas.

Los modelos internos de aprendizaje incluyen esquemas de acción, aspectos afectivos y emocionales (tales como el placer de aprender manifiesto en el caso de Chola o la culpa y la vergüenza en el caso de María) así como aspectos conceptuales. El análisis realizado muestra también a estos aspectos de las matrices de aprendizaje como parte de una

estructura estructurante (Quiroga, 2003), en tanto son resultantes de las anteriores experiencias de aprendizaje y a la vez se encuentran evidencias de su presencia en la orientación hacia las futuras situaciones de demandas por EDJA. En este sentido, el análisis permite señalar la relevancia de los modos de aprender en la infancia y su devenir en las experiencias escolares, donde se juegan continuidades y discontinuidades; en el caso de María, aparece una ruptura entre los modos de aprender fuera y dentro de la escuela y su impacto sobre su futura trayectoria de aprendizajes; en el caso de Chola, prima la continuidad. Sin embargo, en ambas se observa también, sus posibilidades de modificación en cada experiencia (por ejemplo, en cada nuevo proceso de construcción de demanda por EDJA); es decir, no se trata de una estructura cerrada sino abierta a las transformaciones³⁰.

b. Aprender sobre el satisfactor

En los relatos se identifica la presencia de ciertos saberes de sentido común que he analizado como aspectos cognitivos de la representación de las entrevistadas acerca de los espacios de EDJA en particular (ver ítem 3.2.2. de este capítulo). Se trata de las informaciones que las entrevistadas han expresado sobre aspectos descriptivos y prescriptivos de los espacios de EDJA. Como aspectos descriptivos, las entrevistadas expresan sus conocimientos acerca de los espacios físicos, de las características de los docentes y de los alumnos. En cuanto a los aspectos prescriptivos, estos se relacionan fundamentalmente con las características de estructuración y organización propias de los espacios de un grado alto o medio de formalización, tales como: los requerimientos de saberes previos, de certificaciones sucesivas y de exámenes como condiciones de acceso a estos espacios.

Estos saberes también parecen ser producto de aprendizajes sociales a través de las experiencias propias y en interacción con otros, acerca de los espacios de EDJA. No he hallado en este particular demasiadas evidencias acerca de cómo, cuándo y por qué se produjeron estos aprendizajes, pero este es un aspecto que debería considerarse (a profundizar en otros estudios), ya que en ocasiones resultan aprendizajes de aspectos de la EDJA inhibitorios o poco estimulantes en relación a la **identificación de los espacios de EDJA** como parte del proceso psicosocial de orientación hacia la EDJA.

Por ejemplo, en el caso de Chola, parece haber construido un supuesto acerca de la edad en la cual generalmente se accede a estos espacios, que aparece asumido como uno de los aspectos prescriptivos ligados a los espacios de EDJA de alto grado de formalización; así señala cuando recuerda sus intentos frustrados de cursar el secundario durante su juventud:

a la edad que otras personas lo empiezan a hacer... 18, 19 años comenzás, los que pueden.

La edad se torna un factor con cierto peso inhibitorio (si bien no determinante, desde su relato) en cuanto a la identificación de la EDJA como satisfactor en los procesos de construcción de demandas actuales y proyectados a futuro; se trata de cierta **inadecuación** del satisfactor respecto de su imagen de sí actual.

A veces parecería que fuera que ya soy grande, viste? Que se me va a hacer largo ahora ((el secundario de adultos CENS)) ... antes era todo así, viste? Y de pronto pienso: "Y pero si yo retomo, se me va a hacer largo". Pero no me... disgustó la idea...

Por su parte, María parece haber aprendido acerca de ciertas características de los espacios educativos que también funcionan de manera inhibitoria: por un lado, respecto de una oferta escasa y devaluada para quienes no tienen título secundario; por otro, respecto de la heterogeneidad etárea de los espacios de EDJA.

³⁰ Quiroga (2003) señala que la matriz de aprendizaje es una "gestalt-gestaltung", una estructura en movimiento, susceptible de modificación.

porque siempre hay cursos, hay cosas nuevas eh... para hacer... ir aprendiendo, no? Y siempre está de que bueno, empiezo tal curso, hago tal cosa, pero si tengo secundaria, a veces... no siempre... no siempre se dan los cursos que se pueden hacer sin... (...) Porque no sé se me parece ya cuando se hacen cursos sin la secundaria a mí me parece como que son como no sé medios inútiles...

Terminar la primaria y la secundaria, eso quiero. Pero me gustaría que no fuera como ahora, porque a mí me incomoda que estén los jóvenes junto con los adultos aprendiendo. Lo sé de haberlo vivido. Los jóvenes tienen otras expectativas, preguntas, hacen bromas, cargan... son diferentes.

c. Aprender a buscar el satisfactor

En relación con la **búsqueda de espacios de EDJA como satisfactores** frente a sus aspiraciones educativas, como otro de los subprocesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA, se observa en ambas entrevistadas que predominan los modos de búsqueda más pasivos, tales como pensar, mirar, escuchar y obedecer a lo que otro propone u ordena, pedir o esperar de dios, o situaciones en las que el satisfactor “viene” al encuentro de las entrevistadas (en Cap. 5, ítem 2.2.). He encontrado evidencias que permiten suponer que están implicados aprendizajes sociales entramados con la construcción de una imagen de sí y con la construcción de la autonomía, que permiten comprender tanto estos modos de búsqueda de satisfactores como la toma de decisiones referidas al acceso o no a los satisfactores encontrados. Si bien afectan a ambos procesos, señalaré aquí aquellos más fuertemente involucrados con la búsqueda de los satisfactores.

En el caso de Chola, el núcleo fuerte de aprendizajes sociales originados en los mandatos paternos, referidos a su lugar de proveedora “a cargo”, lleva a priorizar el trabajo para la sobrevivencia familiar por sobre las necesidades educativas propias, como “deber ser” que contribuye a la construcción de una “autonomía obligatoria”. Sin embargo, sus experiencias laborales han resultado no sólo satisfactores de sus necesidades de subsistencia sino también de sus necesidades educativas, ya sea a través de aprendizajes sociales por experiencia y por interacción como a través de espacios de EDJA de distinto grado de formalización dirigidos a su formación en el trabajo. Esto la lleva a concebir al trabajo como un aspecto prioritario en su vida y a la vez como una fuente estimulante de aprendizajes.

Ch.: - Yo lo que, mirá, lo más que fue mi vida, fue todo lo que aprendí en la escuela, la educación, y es el trabajo. El trabajo para mí... es pero fundamental; fundamental tenerlo, trabajar, aprender porque yo imaginate que estuve en costura, estuve en calzado, después en negocio con mi marido, después cuando entré en Chicago: la cocinera del plantel. O sea que los hice ((se ríe)). Si tengo que hacer papelerío lo hice, tuve que hacer planillas, las hago; o sea que fui aprendiendo.

Y dice él ((bibliotecario que le enseña)) que es porque me gustó haber estudiado, que fue más fácil para mí, el tema de los libros. Que yo quiero a los libros y por eso, aprendí el trabajo.

S.: - Y está ahora rodeada de libros! Y de libros de leyes...!

Ch.: - Sí, de leyes son, mirá vos! Y yo decía siempre, lo que es las cosas de Dios, porque él te pone en los lugares que uno menos lo piensa, que con qué era: con los libros! Adonde te gustaban, ahí están los libros! Y bueno, yo le acepto todo a él.

Sus búsquedas de satisfactores más activas a lo largo de su vida están referidas a sus necesidades de sobrevivencia, protección y educación familiar; mientras tanto, parece **aprender a esperar que “vengan” o “se den” las “oportunidades” para el aprendizaje**, apoyada en su confianza en sus propias capacidades para hacerlo, así como en su fe en dios. Estos aspectos aparentemente tensionados entre el hacer y el esperar ya fueron presentados por Chola también como parte de los mandatos paternos aprendidos: el padre le enseña que frente a la vida difícil que va a tener, deberá hacer (comportarse bien, cuidar a los hermanos, etc.) y a la vez deberá pedirle a dios.

Y entonces me decía ((padre enfermo)), ahí estando nosotros tres, que cuando nos sintiéramos mal y estés muy desesperada vos llamó a Dios que te va a ayudar, los va a ayudar. Y fue así, como hermanito después, cuando nos pasaba algo, me decía: “Llamá por teléfono a Dios”.

Se trata de otro de los aprendizajes sociales reconocidos, que le han dejado un saber sobre dios y sobre sí misma: ella sabe que tiene fe en dios y que (por eso mismo) dios proveerá:

Bueno, tantos años trabajé para hacer una base...!, no una fortuna, una base, para que mis hijos y los nietos pudieran decir quedó algo... (...). Sé que tengo fe en Dios, que me va a volver a dar, no sé cómo pero me va a volver a dar... algo me va a dar... Yo sé que Él de algún lado me volver a dar, para que yo tenga mis cosas. Tengo fe. Eso sí lo tengo.

El análisis de la categoría “fe en dios” llevó a identificar que se trata de un componente de un pensamiento mágico o determinista (Sirvent, 1981; Muleras, 2008). Sin embargo, en el caso de Chola se observa que esto no la torna totalmente pasiva frente a las cosas que le suceden o frente a las necesidades y problemas para los que se requiere una solución: ella espera / pide pero también mantiene su disposición a actuar, mostrando dos aspectos aparentemente contradictorios que coexisten entre sus aprendizajes³¹.

Bueno, después, cuando me casé... (...) yo siempre le pedí a Dios, a mí el Dios lo tengo en la boca para todo momento, él es sobre todas las cosas. (...) Después (...) fuimos a probar suerte al campo y quedaba sola y manejaba la escopeta... No tuve miedo nunca, me entendés?. El miedo no es de Dios, siempre dije, no podés tener miedo porque él te cuida.

Eso de ((pensión)) Municipal, lo volví a recuperar pero porque Dios me ayudó, me ayudó Dios! Porque la verdad, una chica del ANSES me dijo “ud. tiene esto porque...” cómo es que me dijo?: “El factor suerte la acompaña”. Le dije: “No, sabés quién me acompaña: Dios”. (...) Pero también, me costó horrores! De papeles, de abogados, hasta que agarré un día y le mandé una carta documento al ANSES (...). “No, me acompañó Dios porque es mío y me corresponde”. No hay otra, es mía. Eso también me lo puse en la cabeza: “Es mía, es mía y es mía” y la tuve.

Los aprendizajes mencionados más arriba (el aprender que las oportunidades educativas pueden “darse” y el aprender a pedir / esperar de dios), parecen confluir en el aprender a esperar que los espacios de EDJA “vengan” a ella. Estos aspectos permiten entonces comprender sus modos de búsqueda y encuentro de espacios de EDJA “más pasivos” en sus procesos de demandas del pasado así como las actuales y las proyectadas a futuro:

S.: - Y qué otra cosa le gustaría hacer, además de irse, poner algo para ayudar a los chicos...?

Ch.: - (...) Sí. Me gustaría tener de nuevo mi negocio. Eso me gustaría. Y si es en estudiar, bueno, poder hacer algo... si lo podría hacer, lo hago... si se da como para poder hacer...

A mí no me dan los horarios ((para cursar en CENS)). Por eso el tema mío es irme. Ahora después que hago, no sé pero Dios sabrá ((se ríe)). (...) Pienso que en la escuela uno se perfecciona mucho más. Yo digo igual: “queda en manos de Dios” que me viene... qué puedo hacer...

Pasando al caso de María, también se pueden identificar aprendizajes sociales ligados a la construcción de una autonomía “cuestionada”, que afecta la satisfacción de sus necesidades y aspiraciones en general y también las educativas en particular. María expresa en su relato las vivencias de encierro durante su niñez, adolescencia y juventud que, como he planteado más arriba, parecen objetivar condiciones concretas de existencia en las cuales se encuentra sujeta a las decisiones de sus familiares y patrones; éstas han sido experiencias en las que ha aprendido que sus acciones están determinadas por otros, esos otros “que mandan” y “que deciden” en la trama de sus vínculos cotidianos.

³¹ La categoría “fe en dios” fue identificada como “código in vivo”; el análisis comparativo de los referentes muestra su origen en los mandatos paternos y su continuidad a lo largo de la vida. Se elaboran como subcategorías: Lo que de Dios se espera / se le pide; Lo que Dios da / otorga; Lo que a Dios se le agradece; Lo que Dios sabe; Lo que Dios juzga / castiga.

M.: - porque no tenía... yo por ejemplo, no recuerdo... no recuerdo que haya hecho algo con... haya hecho alguna actividad, alguna cosa, algún trabajo, alguna... nada así, por mi decisión o porque yo haya dicho voy a hacer esto porque me parece que esto me va a favorecer ((interrupción))

S.: - Me decía que en esa época se veía como que no empezó nada, ni buscó nada que ud. sintiera que fuera para su bien...

M.: - Sí, eso pienso, pero yo digo que no era inteligente, no se me ocurrió hacer nada a mí por mi cuenta. Que las cosas que hacía, las hacía porque alguien me decían nada más. (...)

Se trata de un aprendizaje que, en parte, devela estos vínculos de dominación pero al mismo tiempo muestra un aprendizaje sobre sí misma: ella parece justificar la dominación en relación con su propia incapacidad para saber qué es lo que le conviene (elegir los satisfactores) y saber tomar decisiones (sobre éste último aspecto profundizaré en el próximo ítem). Es uno de sus aprendizajes sociales reconocidos, como uno de sus aprendizajes reflexivos que funciona de manera inhibitoria. En términos de la articulación de las categorías de análisis, parece **aprender que no tiene capacidad (o tiene una capacidad limitada) para buscar autónomamente los satisfactores adecuados**, aún cuando algo haya aprendido a lo largo de su vida:

M.: - (...) yo recuerdo que estaba media como perdida; no sabía adónde ir, cómo hacer, adónde tenía que recurrir para anotarme así como para rendir ((libre el nivel primario)), en fin: No sabía nada. (...) No sabía nada. Así que bueno, y como todo había que preguntar a otra persona, a esta gente que yo no conocía, que eran mis patrones...

S.: - claro...

M.: - dije: "chau, no"... Y como yo no tenía deci..., como digo, no? todos somos así, mis hermanos y... y menos de chicos... Cuando uno es joven, más tímido era. Y bueno, ya venimos de ser así. Y siendo chicos peor. Ahora quizá porque uno ya maduró, y se golpeó y pasó de todo, entonces uno dice: "sí, tomo el toro por las astas y ya sé lo que... más o menos... más o menos ((remarca)), no es lo que debería pero más o menos uno se defiende.

Fueron cosas... esa época fue difícil, estaba muy manejada por mi hermano y por eso pienso que soy poco inteligente... o no sé... no sé cómo son las cosas... cómo pensar lo que a mí me conviene...

3.3.3. Aprender acerca de la realización de las aspiraciones educativas

En relación con la **realización de las aspiraciones educativas**, como tercer proceso psicosocial que da cuenta de la construcción de demandas por EDJA, también se pueden rastrear una serie de aprendizajes sociales involucrados. Nuevamente la comprensión de las situaciones de demandas educativas durante la juventud y la adultez parece requerir la identificación de aprendizajes sociales previos y de su devenir a lo largo de la vida. Estos aprendizajes sociales interjuegan de manera particular con la construcción de la imagen de sí y de la autonomía de cada una de las entrevistadas. El análisis de los relatos permitió esbozar que ambas han aprendido qué lugar ocupa la realización de sus propias necesidades educativas y cuáles son sus posibilidades para la toma de decisiones para su realización, en la trama vincular con otros significativos de su entorno familiar y social.

a. Aprender acerca del lugar que ocupa la realización de las propias aspiraciones educativas en la trama vincular

En primer lugar, y como aspecto coincidente en ambas entrevistadas: entre las "enseñanzas" de los padres en sus familias de origen durante su niñez no se reconocen las necesidades educativas de las entrevistadas como algo prioritario; no hubo **mandatos** que hayan estimulado la continuación de su escolaridad y tampoco hubo apoyo para que

lograran realizar sus necesidades. En el caso de Chola, el análisis muestra que entre las enseñanzas paternas “inculcadas” antes de su muerte, su propia educación estuvo ausente (ver en Cap. 4, ítem 2.2.). En el caso de María, la ausencia de mandatos y modelos paternos a seguir respecto de su educación se inscribe explícitamente en las características del entorno sociohistórico en el que transcurría su vida:

(...) la verdad es que no tuvimos límites en esas cosas porque... y bueno, también yo culpo a eso de que quizá uno no... porque no nos pusieron límites para mandar... cumpliéramos con la escuela y tampoco con algunas tarea (...). No nos guiábamos quizá por lo que nuestros padres nos decían (...) yo no recuerdo que ellos nos hayan dado así como ejemplos para seguir, no? Como ir a la escuela, como decirnos... No tenían conocimientos ellos de la ciudad, ni... tampoco ideas, como yo, que no sabía nada. Entonces ellos tampoco sabían. (...) Se criaron en el campo, no tuvieron tampoco, como nosotros, ese ejemplo; así que no tenían manera de guiarnos, de orientarnos en la vida.

En cambio, ambas han aprendido a ocupar el lugar de proveedoras “a cargo” de la realización de las necesidades familiares y colectivas (ya sea de subsistencia y protección o incluso educativas), como parte de los modos familiares de resolución de las necesidades. Como he presentado en los ítems anteriores, el ejercicio de este rol requiere y es producto de aprendizajes sociales. En el caso de Chola, se trata de los mandatos paternos aprendidos en relación a la prioridad de cuidar a sus hermanos (aprendizajes sociales por interacción):

Me iba inculcando cómo me tenía que comportar, que tenía que cuidar de mis hermanos (...)

En el caso de María se infieren los mandatos familiares y sus aprendizajes en el “juego-trabajo en y con la naturaleza” en relación a su lugar de proveedora en el modo de realización familiar de las necesidades en el contexto agrícola-rural:

Después, la tarea era juntar la leña para la cocina; traer la mercadería, o sea la fruta, el maíz... Desgranar el maíz: sacar el maíz del... del... del marlo, y molerlo. Esa era una tarea dura, sí, que teníamos el mortero de piedra y... a moler el maíz. Y había que prepararlo, para la comida del día, del siguiente día...

Estos aprendizajes se “ponen en acto” y adquieren relevancia en los primeros momentos de inflexión en sus vidas cuando, fundamentalmente a partir de las decisiones que toman los otros significativos de su trama vincular familiar (otros que deciden y otros que mandan), deben interrumpir su escolaridad en su niñez, en respectivos contextos de pobreza³². Es destacable que desde las primeras decisiones que han afectado sus trayectorias educativas, el desempeño de este lugar “a cargo” ha implicado poner la realización de sus propias necesidades educativas en un segundo plano. Ambas entrevistadas muestran en sus relatos la aceptación o naturalización de esta relegación de su derecho a educarse, lo cual habla de la profundidad con que ese lugar de proveedoras de la realización de las necesidades familiares se inscribe en su subjetividad. Relegar sus propias necesidades educativas se asume como la “única alternativa posible”, como lo “obvio”, “lo que debe ser”, revelando nuevamente el procesamiento psicosocial de sus particulares condiciones de existencia en su contexto sociohistórico, como producto de sus aprendizajes sociales: en el caso de Chola la naturalización de su lugar a cargo implica relegar sus necesidades educativas frente a la situación de desprotección familiar y pobreza, como aquello que “ya se le hizo” que debe ser así y no puede ser de otra manera a la luz de los aprendizajes de los mandatos paternos:

A mí las palabras de mi papá y todo lo que él me hablaba, yo me lo recordaba, yo lo recordaba y de noche me sentaba en la cama y recordaba lo que papá siempre me enseñaba. Entonces,

³² Considero entonces que se trata de aprendizajes sociales en interacción con otros: no sólo por lo que otros enseñan con sus mandatos, sino a través de sus acciones y decisiones en tanto los padres (y más adelante las “señoras” en el caso de María) no priorizaron garantizar su derecho a educarse.

había que seguir! No podía volverme para atrás. No podía volverme para atrás. Y seguimos. Fui a la escuela, a hablar con la maestra, que fui con mi amiga que ella iba, entonces yo le dije: "Yo voy a ir a hablar porque yo no voy a poder porque cómo hago con mi hermano, O., si él todavía no va a la escuela" (tenía cuatro años)... Bue, fui a la Dirección y le expliqué... A la Directora y a la maestra: que yo tenía que dejar la escuela porque me había quedado sola con mis hermanos y yo tenía que cuidar al más chico y que terminara el más grande. Y que bueno, yo pensaba que después lo iba a terminar yo.

Y fue una de las personas que a mí me quiso como tomar en adopción. (...) Y yo agarré y les dije: - "Y mis hermanos?". Ah, no, claro, a todos no podían. Entonces yo les dije a los dos que no, que me siguieran ayudando, pero yo me quedaba con mis hermanos, yo me quedaba con mis hermanitos. Y seguí... (...) después ((madre)) me deja a los dos ((hermanastros))! Después, H. ya... viste? más o menos... teníamos a H. que lo habíamos criado ((chasquea la lengua)): Ya se me hizo la vida que criar a los chicos era, viste, ya!... una cosa que... ((ríe)) que no me hacía nada a mí, viste?

En el caso de María, la naturalización de las prácticas migratorias frente a las dificultades de sobrevivencia de una familia numerosa en un contexto de pobreza, es vivida como la única alternativa posible. En su relato manifiesta aprendizajes sociales reflexivos referidos a que este modo de realización familiar de las necesidades (que implicó relegar sus necesidades educativas), no implicó sin embargo una ruptura familiar:

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... Entonces mi tío me llevó. Y no iba a la escuela. Y ya perdí ese año y bueno, se ve que bueno, después ya, ya no fui más a la escuela.

Y no había nadie que nos diga, que nos meta en la cabeza: "tu papá te llevó, te regaló" a éste, al otro, tu hermano... así. Y mi hermano también, estuvo con otros tíos trabajando en otros campos... y bueno, pasaban años así separados y de repente nos juntábamos (...) Entonces, eso lo veo en nosotros; lo he observado siempre. Eso sí pude ver ((se sonríe)): De que seguimos así, tal cual. (...) Eso veo, sí sé, tengo claro que nosotros nunca dejamos de estar... eso... de ser como una verdadera familia. (...) No sé, es lo que siento y no sé, si trato de ver o no quiero ver, no sé, pero yo siento que es así. De que estamos unidos. No siento otra cosa. Así que...

Ambas entrevistadas parecen entonces haber aprendido a relegar la realización de sus propias necesidades educativas. A su vez, en cada una de las entrevistadas, los posteriores momentos de inflexión fueron configurando distintos marcos vitales que reactualizaron y reforzaron este aprendizaje, en relación con la dinámica necesidad / satisfacción en sus condiciones concretas de existencia (conformación de una familia propia "ampliada", modos de resolución familiar de las necesidades de sobrevivencia y educación en contextos de pobreza, etc.). Como uno de los aprendizajes sociales que tiene puntos en común entre ambas, se destaca el haber aprendido a priorizar la realización de las necesidades educativas de los hijos. En el caso de Chola parece un mandato que aprende de su familia:

O sea, de los que no pudimos llegar más en el estudio, a los hijos le dieron un poco más. No, no. En ese sentido, por ejemplo, mi primo (...), las hijas de él también son abogadas y él tampoco, él hizo el primario, pero no por eso que no le gustara, sino que si no se pudo por alguna cosa o a él después no le gustó seguir, pero a los hijos se les da. En la familia, casi todos.

En el caso de María, si bien señala que eso no lo aprendió de su familia (quienes no ofrecieron "modelos" en ese sentido) se trata de un aprendizaje social reconocido por interacción con otros y por experiencia propia: aprende el valor que tiene que los chicos estudien. No se menciona ese valor en relación a los adultos.

S.: - ud. dijo que la experiencia es lo que más nos va enseñando... ud. recuerda alguna experiencia así muy fuerte, que le haya enseñado mucho o algún aprendizaje grande que haya tenido de su propia vida...?

M.: - (...) Creo que haber aprendido a acompañar a mis hijas para que estudien; haberlas acompañado. Sí, eso, en la escuela. Eso para mí, yo aprendí. Aprendí porque... de verdad no había prestado atención en los primeros años, como le contaba que yo a Gri no la ayudaba y eso. Lo aprendí y me di cuenta el valor que tiene que los chicos estudien.

Las evidencias permiten suponer que ambos aprendizajes entramados, el haber aprendido a relegar las necesidades educativas propias y a priorizar la educación de los hijos, han actuado de manera inhibitoria de ciertas demandas por EDJA (en interjuego con otros aspectos de sus vidas). Propongo aquí que estas experiencias vitales ligadas a la dinámica necesidad / satisfacción y sus consecuentes aprendizajes, si bien comienzan en marcos vitales previos a su juventud y adultez, son relevantes para comprender los posteriores procesos de construcción de demandas por EDJA, en las diversas ocasiones en que he analizado **la inhibición de las decisiones en relación con el acceso a la EDJA como satisfactor de las propias aspiraciones educativas** frente a la realización de las necesidades de los otros (ver ítem 3.1.1.b. del Capítulo 5). Por ejemplo:

Ahora ya está como debilitado ((terminar primario)) porque bueno, tengo... ya este año se fueron... surgieron otras cosas, como ser el hecho de que mi hija consiga trabajo y que yo tengo que... Ella depende de mí con la nena; de ir a trabajar ella, yo tengo que ayudarla con la nena, (...) Y bueno, mi otro nieto también que mi hija va a la Facultad y los días que ella va a la Facultad, cuidado a los dos. Así que bueno. Un poco, eso se revirtió... o sea se fue del otro lado la idea esa.

b. Aprender acerca de las posibilidades para la toma de decisiones referidas a la realización de las aspiraciones educativas

El análisis de los procesos de construcción de demanda por EDJA devela en ambas entrevistadas la predominancia de **decisiones referidas al acceso o no acceso a algún espacio de EDJA como satisfactor** en las que han tenido fuerte incidencia la intervención de los otros significativos de la trama vincular (ver Cap. 5, ítem 3.1.1.a. y 3.1.2.). ¿Cómo se ha ido configurando esta manera de decidir en la interacción con otros? ¿qué aprendizajes sociales parecen estar involucrados?

En sus relatos de vida ambas narran varias situaciones de su niñez y adolescencia que han sido determinadas por las decisiones y mandatos de otros adultos de su entorno vital (padres, tíos, hermanos mayores, patrones, según el caso); entre otras, se destacan las situaciones que han significado momentos de inflexión, de profundos cambios que han afectado la realización de sus necesidades. Dan cuenta desde su perspectiva de la existencia de una trama vincular que, en interjuego con un contexto sociohistórico determinado, les impuso las difíciles condiciones (no deseadas ni decididas por ellas) a las que han debido adaptarse. Ambas han **aprendido a obedecer** en esta trama vincular, si bien con sus particularidades:

En el caso de Chola, las enseñanzas por parte del padre incluyen entre los mandatos el comportarse bien y a su vez el obedecer a estos mandatos (no defraudarle, no fallarle); se trata de uno de los aprendizajes sociales reconocidos. Estos mandatos condensan y transmiten las normas morales y religiosas propias de su contexto sociohistórico y su obediencia se sella con un juramento hecho al pie del lecho de muerte del padre.

(...) siempre me decía que en la vida había que comportarse bien, que no lo vayamos a defraudar, que yo tenía que cuidar a mis hermanos. (...) 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... (...)

Pero cuando él estaba muy mal, que ya lo habían operado, nos agarró a nosotros tres ((hace la mímica de agarrar con la mano y ubicar a un costado)) y nos dijo que teníamos que cuidarnos, que teníamos que ser buenas personas y... y... nos hizo jurar el apellido... ((nuevamente se le llenan los ojos de lágrimas)). Eso sí... el apellido no se lo teníamos que ensuciar...

Estos mandatos se tornan en un fuerte “deber ser” para toda su vida. Y una vez que “queda sola”, una serie de aprendizajes sociales reconocidos (ya expuestos más arriba) comienzan a estimular la construcción de su autonomía “obligatoria” para la toma de decisiones (ítem 3.2.4.1. de este capítulo): si bien siente que “se manda sola”, lo hace “obligada” por las difíciles circunstancias que debe afrontar y lo hace fundamentalmente siguiendo las obligaciones aprendidas en los mandatos paternos.

De todas las idas y venidas, bue, se aparece y ya estaba embarazada de mi primera hermana... Se fue... vino y se fue... y cuando vino el tipo la mandó que tuviera familia que nosotros la lleváramos...! ((silencio)). Bueno, fue un calvario (...) mi mamá se descompone... (...) Y me dice la vecina de al lado: - “Qué hago doña Paula, es mi mamá, qué hago?”. - “Llévala al Hospital Salaberry como sea m’hija, porque va a tener familia y vos...”. - “Pero qué hago?”. - “Ay, si no te puedo ni acompañar” – me decía. Entonces le digo a mi hermano más grande: - “Levántate, vamos”. (...) Y el policía me dice: - “Pero no m’hija, vos cuántos años tenés?”. - “Doce” – le digo ((se ríe)). Y te preguntaban: - “Y tu papá...?” “Y tu papá?”, viste, bue... S.: - Y en ese momento, ud. también podía pensar en el colectivo?!
Ch.: - Y sí... todo era tirar para adelante. Las cosas había que hacerlas y afrontarlas. O sea que yo aprendí a afrontarlas las cosas.

Pero igualmente si yo quería hacía lo que quería, si estaba sola, no había drama. Me portaba bien por el gran amor a mi papá y a Dios que siempre lo tuve presente...

Entre los mandatos aprendidos también se incluye el respeto y el comportamiento moralmente correcto entre el hombre y la mujer.

Ch.: - Allá en el barrio... quedan... con eso de antes... o la enseñanza de antes de los grandes que nos enseñaban a respetar.

S.: - Qué cosas ud. ve que se mantienen?

Ch.: - Y... en el respeto... en el respeto. Sí. En la gente que aún ahora sean descendientes de aquella época: el respeto. Mucho respeto. Eso todavía está. (...) Y un respeto muy grande! Porque a mí mis amigas de mi infancia (...) jamás, jamás... sabiendo todo lo que yo pasaba, jamás me dijeron nada de mi mamá!. Nada, pero nada. Después tenía, la otra prima de ellas, terrible, S. (...) era muy callejera y... te llevaba a la perdición si la dejabas... pero no! ((se ríe)) (...) estaba lo otro, tener el comportamiento de una mujer, y de la mujer y el hombre, viste? Esa es la forma que tuve más o menos para no bandearme para un lado que no quería. Pero, te digo más, con todo el juramento que nos hizo hacer mi papá de chicos, antes que se muriera, difícil que nosotros tres...!

Por otro lado, en el momento de inflexión de la muerte del padre y también en el del abandono de la madre así como en los momentos de adaptación subsiguientes, Chola **aprende que desobedecer tiene consecuencias negativas** (aunque ella las rechace y las enfrente): ya sea en la forma de sanciones sociales de reprobación y culpabilización (en relación a las normas morales de la época) o en la forma de retos o castigos corporales. Las sanciones morales se objetivan en el relato como otro de los aprendizajes sociales reconocidos, en la interacción con su madre y otros familiares; los retos y castigos corporales forman parte de la imagen de sí misma y de la relación con su madre (tejida en la comparación y contraste con las imágenes de su padre y de su madre):

Yo me acuerdo que vela a la familia... el tema que ya vendría que mi mamá alguna macana se había mandado de antes, por mi papá, por la enfermedad o por lo que sea, ya mi mamá sería pizcueta de antes viste, yo después fui asociando todo esto... ((...)) Qué ocurrió con ese tema... cuando velaron a mi papá yo vi todo, supe todo ((...)) todas las cosas, todo. Y que pagué: las culpas de mi mamá las pagué yo. Yo las pagué.

S.: - Por qué siente eso?

Ch.: - Ahora no, pero antes era otra época... Mis tías no se arrimaban a ver si yo tenía de comer. Pero sí, si andaba callejeando. (...) Y a mí me costó mucho a mí... Porque lamentable-

mente, la gente así, antigua, te hacía pagar las culpas así, de la madre, o sea, en mi caso, de la madre. Y te lo hacían ver, te lo hacían notar, que vos eras de tal palo tal astilla!

Apareció mi mamá y esa fue la última paliza que me dio... porque yo ya... no, no, no pude resistir más... Y la verdad que esa sí fue inolvidable, también como la otra pero esa fue muy fea, muy fea... muy feo... ((lágrimas)) porque eso me quedó por años porque en ese momento que ella me pegó tanto yo le tuve que dar un empujón en ese momento dado y como que yo le levanté la mano a ella... y no es lindo... no es lindo... Ni para mí ni para nadie... A mí me quedó.

En el caso de María, también se puede rastrear cómo construye durante su infancia una autonomía para la resolución de las necesidades colectivas a través del “juego-trabajo en y con la naturaleza” cuando, si bien su inclusión en las tareas productivas estaba determinada por sus padres, percibía amplios márgenes para el ejercicio de sus iniciativas y de su protagonismo activo, frente a límites “no muy duros” y la no presencia de adultos durante buena parte del día. En este contexto, sin embargo, María también **aprende a obedecer**, asumiendo las decisiones y mandatos de sus mayores.

pero como en ese tiempo no habla... no es como hoy... nosotros hacíamos lo que los padres decían y a rigor! Ellos decían una cosa y así debía ser. (...) nosotros no teníamos poder de nada.

María aprendió a respetar y obedecer no sólo a su padre sino a su hermano mayor, que también (como en Chola) transmiten las normas sociales y morales propias de su contexto sociohistórico y deciden sobre su vida. En la narración de estos momentos de su vida y sus vivencias de encierro, María presenta una imagen de sí misma de ser “manejada” por otros, de “no ser independiente” para la toma de decisiones y presenta además un aprendizaje reflexivo significativo: **aprende que no podía tomar decisiones por miedo**; este “darse cuenta” le permite objetivar las situaciones vividas en el pasado, en las que **aprende que desobedecer tiene sus consecuencias** en las sanciones morales asumidas (vergüenza, culpa) y en posibles castigos:

Y ahí fue medio duro ese tiempo, económicamente, porque mi hermano no quería que estuviera sin trabajo. Y bueno, hubo peleas, y cosas, así... una vez me pegó. Es bravo! Sí, sí. Yo al menos, siempre fui manejada por él. Es más, creo que lo respetaba más que a mi papá. Así en todos los niveles, eh? Así si yo tenía que estar con mi noviecito, a mí, yo sentía que ni de la mano... ni de la mano... un beso mucho menos... una vergüenza total. Eso es lo que sentía por él.

S.: - Aún cuando estaba su papá acá...

M.: - Sí, sí. Era más el respeto que sentía por él, por mi hermano que... o sea, yo a mi papá lo respetaba! Y hasta que... mi Dios! Pero sentía... no, capaz que no era tanto respeto a mi hermano, capaz que era miedo, pienso, ahora, se me ocurre. Porque me tenía... así... recortita. Y yo no recuerdo que mi papá me haya pegado, en cambio él sí. Así que ahí estaba, capaz que eso era, que le tenía miedo.

En ambas entrevistadas, se observa la existencia de caracteres autoritarios en la trama vincular familiar correspondiente a la infancia y a la adolescencia (momentos relevantes de su constitución como sujetos). Si en el aprendizaje “siempre hay otro, significativo y significativo, que opera en este proceso” (Quiroga, 2003; p. 65), las evidencias permiten suponer que en ambos casos se trata de otros que han impuesto sus mandatos y sus decisiones, reforzando la relación dominador - dominado y conformando vínculos cargados de amenazas (explícitas o implícitas) y castigos, que las entrevistadas han internalizado de diferente manera, con su componente afectivo de vergüenza, culpa y miedo, como parte de su matriz de aprendizaje y vínculo. Sin embargo, no se trata de procesos automáticos de aprendizaje de una sumisión absoluta; ambas entrevistadas, como ya he señalado, también han implementado distintas estrategias, en la búsqueda de una mayor autonomía para el logro de sus necesidades.

Esta trama compleja de aspectos aprendidos ayuda a comprender en cada uno de los casos analizados, los **procesos de toma de decisiones involucrados en la realización de las aspiraciones educativas** en la construcción de demandas por EDJA.

En el caso de Chola, la toma de decisiones “obligadas” referidas al acceso a los espacios de EDJA durante la adolescencia: rendir la terminalidad del nivel primario para obtener mayores ingresos se torna un imperativo para enfrentar sus condiciones de existencia, signadas por la desprotección, obedeciendo el mandato paterno de cuidar a los hermanos. Pero también, se evidencian decisiones “obligadas” respecto de no acceder a otros espacios educativos durante su matrimonio. Aquí parecen entrar en juego otros aprendizajes sociales reconocidos referidos a la aceptación de un rol subordinado respecto del marido en la toma de decisiones. Por un lado, los aprendizajes sociales por interacción devenidos de los mandatos paternos y familiares (que a su vez reflejan ciertos mandatos sociales), acerca del respeto y del comportamiento correcto de la mujer y el hombre en el matrimonio. Por otro lado, sus aprendizajes reflexivos. Estos últimos derivan de su reconocimiento de errores³³: “se dio cuenta” que en el matrimonio ya debía modular su carácter frente a su marido (a diferencia de la imagen de sí “de carácter fuerte” y “autoritaria” que la caracterizó durante su adolescencia) y además aprendió que ahora era su marido quien “mandaba” respecto de la realización de sus propios intereses y necesidades.

No, no me dejó ((ir al secundario de adultos)). Y teníamos 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. Como yo, al ser tan libre para las cosas, yo por mucho tiempo me manejé también como que mi marido no existía; ese es un error que... ese error es mío. Porque por ejemplo, a lo que yo no me mandaba nadie, desde chica a mí no me mandaba nadie, si no que yo mandaba. Por mucho tiempo tuvimos esa lucha también de que yo me mandaba sola y no era así! De mi marido era. (...)

S.: - y ud. aceptó...?

Ch.: - porque era de noche, no podía ir de día, así que... tuve que aguantármela. (...) Porque ya era como que no me mandaba sola; no me tenía que mandar sola! Yo estaba con él...

Bueno, hay cosas que... equivocaciones que se cometen... por el apuro... a lo mejor... por el afán yo de salir de ese lugar... Pero yo lo quise, la verdad que yo lo quise... (...) Y no le falté jamás el respeto... es el día de hoy que... no le falté el respeto, hasta el final.

De pronto, siempre, cuando las cosas son apuradas, a veces hay después alguna falla hay; son errores que se cometen, pero, bueno... El tema fue entre nosotros dos, yo superarlo en carácter. Ese fue... una de las cosas... que yo la hablo con los jóvenes o con mis mismos hijos.

En el caso de María la posición subordinada en la toma de decisiones relativas al modo de realización de las necesidades de sobrevivencia familiar afecta la realización de sus aspiraciones educativas en los procesos de construcción de demanda por EDJA durante su adolescencia, registrándose decisiones “obligadas” referidas tanto al acceso como al no acceso a espacios de EDJA como satisfactorios (ver Capítulo 5, ítems 3.1.1.a. y 3.1.2.a.). En su relato se evidencia que la influencia de otros que manda y que decide sobre aspectos de su propia vida se encarna en un nivel muy profundo. Al parecer se trata también de aprendizajes sociales reflexivos: a través de sus experiencias de vida y de la internalización de los vínculos con esos otros que deciden y mandan, aprende no sólo a no tomar decisiones sino que se aprende a sí misma como incapaz para la toma de decisiones.

CH.: - sí, sí, yo creo que ellos ((patrones)) me habían mandado ((al Curso de Corte y Confección)). Porque si no yo no tenía capacidad ni decisión de nada, así que no... creo que no era capaz de decirle que me manden o de plantearme una situación de que “me gusta, en fin,

³³ Chola formula una fuerte autocrítica respecto de diferentes aspectos de su matrimonio. Chola aplica su capacidad para el “discernimiento”, para “rescatar” lo bueno y descartar lo malo, para aprender y a su vez transmitir a otros (creo que incluyéndome a mí misma como interlocutora de su relato) esos aprendizajes.

algo". Sé que no tenía eso... no teníamos eso nosotros... no éramos así capaces de nada. Así que todo lo que se hacía, se hacía por voluntad de alguien, no era que nacía de uno, de nosotros ((hermanos)), para proponerlo...

S.: - ((no se escucha)) dijo que nunca fue independiente, ud. se ve así en ese momento...?

M.: - Claro, que no tomaba decisiones. No podía tomar decisiones. Además no era... no fui inteligente... la verdad que hoy pienso... (...) ahora me doy cuenta de que no... no recuerdo yo de haber tomado una decisión por mi cuenta.

Sin embargo, el análisis del relato de María parece indicar un largo camino en el que los aprendizajes sociales interjuegan con el logro de diversas “aperturas” enfrentadas a sus vivencias de “encierro”. Entre estos, María destaca los “primeros” aprendizajes respecto de las relaciones de poder y dominación logrados en instancias de aprendizaje social por interacción con otros y en espacios de EDJA de bajo grado de formalización ligados a su trayectoria de participación social. Las relaciones dominador – dominado se develan, al menos, a nivel social.

La verdad es que ahí yo empecé a aprender cosas con ellos. Me empezaron a contar lo que era... no sé... un poco la política... y cómo era la realidad de todo, de todo el... cómo se movía, cómo se manejaba el país, en fin. Cosa que yo no tenía la más mínima idea.

Y empezamos a charlar. Y bueno, ellos nos empezaron como a... a contar todo cómo era... No? A abrirnos los ojos, como quién dice, a cómo era la vida de la ciudad y de... todo lo que tenía que ver con los gobiernos y cómo se manejaba todo.

Los logros de aprendizaje no implican un crecimiento simple, acumulativo ni acabado. La realización de sus necesidades e intereses se ve dificultada en numerosas ocasiones por sus “no saberes” que se relacionan con aprendizajes reflexivos acerca de sus propias incapacidades para aprender y se asumen desde la culpa. Estos aprendizajes reflexivos interjuegan como aspectos inhibitorios, en la conformación de una imagen devaluada de sí misma y de una “autonomía cuestionada” aún vigente. Esta trama de aprendizajes sociales permite comprender los procesos de construcción de demanda por EDJA en el caso de María, tanto en lo referido a la búsqueda de satisfactores (en las que son importantes las sugerencias u obligaciones que le formulan los otros significativos, o el “venir” de los satisfactores a su encuentro) como a la toma de decisiones para el acceso al satisfactor a fin de lograr la realización de sus aspiraciones por EDJA (donde priman las decisiones “obligadas” y “guiadas”).

Por último, en relación con los aprendizajes sociales de ambas entrevistadas que he identificado como parte de su “aprender a demandar” interesa destacar algunas consideraciones:

No se trata de procesos lineales sino más bien muy complejos, donde me parece estar apenas rozando la densa trama de aprendizajes sociales por reflexión, por interacción con otros y por experiencia, en la que se interrelacionan dialécticamente los distintos aspectos aprendidos, entrando incluso en tensión entre ellos. Es decir, no estoy proponiendo una relación determinista sino dialéctica entre la trama de aprendizajes sociales y los procesos que dan cuenta de sus demandas por EDJA. En esta trama confluyen aspectos contradictorios, saberes logrados sobre sí mismas y sobre su entorno que contienen elementos de reproducción de sus condiciones de vida y de su situación educativa pero también elementos para su transformación.

He identificado entre ellos, varios aprendizajes sociales “reflexivos” (sobre sus propias conductas, actitudes, errores, etc.). Por un lado, estos aprendizajes reflexivos parecen haber permitido cierta objetivación de las necesidades e intereses propios, así como de las situaciones de dominación a las que cada una de las entrevistadas, con sus particularidades, estuvieron sometidas. Sin embargo, en algunos casos parece tratarse de aprendizajes

inhibitorios en términos del avance en sus procesos de construcción de demandas por EDJA. La tensión con otros aspectos aprendidos parece obstaculizar la ruptura, el cambio liberador y ambas terminan aceptando y justificando, por distintos caminos, la continuidad de ciertos límites para el ejercicio de una autonomía que les permita realizar sus necesidades. Ambas entrevistadas “develan” y al mismo tiempo aceptan y asumen que son otros los que toman las decisiones. En el caso de Chola, la justificación parece sostenerse en los aprendizajes de roles y valores vigentes en su contexto sociohistórico. En el caso de María, la no posibilidad de incidencia en la toma de las decisiones termina asumida desde la culpa, como una incapacidad propia (en tanto aspecto aprendido sobre sí misma), de manera que la víctima se convierte en victimario.

Buena parte de los aprendizajes sociales destacados en este “aprender a aprender” se han producido en las experiencias de interacción con otros significativos de la trama vincular operante en sus familias de origen donde se han jugado las posibilidades de reconocimiento y realización de las aspiraciones educativas a través de las relaciones de poder entre los miembros. Los relatos proveen evidencias de la relevancia y perdurabilidad que estos aprendizajes han tenido a lo largo de las vidas de las entrevistadas; en este sentido, considero al grupo familiar como ámbito en el que se constituyen las matrices de aprendizaje y vínculo más estructurantes, tal como señala Quiroga (2003; 2005).

Más allá de las particulares características de cada uno de los miembros de cada una de las familias de las entrevistadas, ellos han mediado y transmitido los valores, normas, representaciones sociales propias de su contexto sociohistórico. En este sentido, no ha sido objeto de análisis el evaluar la actuación de tal o cual miembro o sus características psicológicas sino indagar en las pistas de los aprendizajes construidos por las entrevistadas en la trama interaccional familiar, considerando a la familia como multideterminada, entre otras cuestiones, por un orden sociohistórico en el que se organiza, a nivel social, la dinámica entre las necesidades y los satisfactores socialmente disponible. A partir de estas consideraciones me pregunto sobre el ejercicio del poder en su dimensión más sutil: aquella que refiere a la conformación del sentido común tendiente a la reproducción del orden social existente. Ambas entrevistadas han aprendido sus límites para la toma de decisiones y esto en determinados momentos de sus vidas ha resultado inhibitorio de sus procesos de construcción de demandas por EDJA.

El análisis muestra sin embargo que a pesar de la relevancia de estos primeros modelos o matrices de aprendizaje y vínculo, también existen posibilidades de cambios, a la luz de nuevas experiencias.

El análisis realizado permite sostener el supuesto de que estos aprendizajes sociales han comenzado a construirse ya desde las experiencias vividas durante la infancia de las entrevistadas, en sus primeros marcos vitales, y que se han reforzado o reformulado a lo largo de sus vidas, en la dinámica cotidiana de la satisfacción de sus necesidades en la interacción con otros en la que se plasman y reconfiguran sus condiciones concretas de existencia en los contextos familiares y sociales de cada una de sus vidas. Penetrar en estos aprendizajes ha permitido comprender de manera más profunda, completa y compleja, el devenir específico de cada uno de los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demanda por EDJA (el reconocimiento de aspiraciones educativas, la orientación hacia el satisfactor y la realización de dichas aspiraciones), con las particularidades de cada caso, con sus rasgos específicos en relación con la historia vivida por las entrevistadas y en su proyección a futuro. Por ello considero que están en la base de la conformación del “estilo o modalidad de demanda por EDJA” (presentado en Cap. 4) que caracteriza a cada una de las entrevistadas.

PARTE III

Capítulo 7 Bibliografía

Capítulo 7

Historia natural y conclusiones de la investigación

En este último capítulo presentaré una síntesis del proceso de construcción del conocimiento científico generado, en la reconstrucción de la “historia natural” de la investigación realizada, y luego las principales conclusiones en términos de las categorías teóricas y los esquemas conceptuales elaborados a través de dicho proceso.

1. La historia natural de la investigación

En esta historia natural se explicitan los momentos y puntos centrales que fueron dando forma a las decisiones metodológicas durante la investigación y que jalaron el camino seguido desde el “objeto concreto real” al “objeto concreto pensado”, en tanto el conocimiento científico logrado que sustenta esta Tesis; esto implica retomar aspectos presentados en el capítulo metodológico (Cap. 3) pero desde la perspectiva de los momentos fundamentales que hacen a la construcción del dato científico. Asumo que esta reconstrucción de la historia natural de la investigación es uno de los procedimientos fundamentales para la validación de las categorías conceptuales elaboradas (Sirvent y Rigal, 2007). Así como en los relatos de vida he analizado los momentos de inflexión de las vidas de Chola y de María, en la historia natural de esta investigación puedo identificar los siguientes hitos:

a. El “principio” de la investigación: la situación problemática y el proceso de focalización del objeto-problema

De manera similar a los relatos de historia de vida, se torna evidente que presentar el inicio del proceso de investigación implica en cierto modo una elección narrativa ya que las primeras problematizaciones se entranan en diversos aspectos de una larga historia. En este sentido, la historia natural de esta investigación se inscribe a su vez en la historia del proyecto UBACYT marco y en mi historia personal previa: el origen de la preocupación y del interés por el objeto problema se ubica en el cruce de ambas.

Desde mi propia vida familiar, el interrogante general acerca de por qué algunos adultos buscan incluirse en espacios educativos a la luz de su vida, me moviliza desde la historia de mis padres, ambos con nivel primario concluido en su infancia y con importantes aprendizajes sociales que han delineado sus vidas. Particularmente las vivencias de mi madre, quien ha transitado por varios caminos intentando continuar su educación a través de escuelas de adultos y de diversos cursos, me han llevado a admirar e interrogarme por las “misteriosas fuerzas” que impulsan a iniciar trayectos educativos, al observar su interés y su lucha por continuarlos, sobreponiéndose a los profundos ciclos de una enfermedad

mental crónica, en la historia de un país que también cíclicamente golpea y saquea a clases trabajadoras y capas bajas de clase media.

Desde mis propios trayectos de formación en investigación, el “principio” de esta investigación de Tesis da cuenta del anclaje del objeto y del problema en la situación problemática y en los resultados precedentes del proyecto marco UBACYT que constituyeron parte del contexto de descubrimiento en el que se conformaron mis preguntas iniciales. Mi inclusión en este proyecto me permitió compartir el impacto de develar la magnitud de la situación educativa de riesgo que afecta a los jóvenes y adultos que ya no concurren a la escuela en un contexto de múltiples pobreza, frente al procesamiento cuantitativo de datos censales realizado por la directora del proyecto y de esta Tesis, María Teresa Sirvent. Participé en este procesamiento así como en el relevamiento y análisis de datos referidos a la demanda efectiva, formulándome mis primeros interrogantes acerca de los aspectos que pudieran dar cuenta de esa brecha o desfase respecto de los pocos que se animan a retomar una “segunda chance educativa”. Estos interrogantes tomaron forma en primer lugar, a través de un subproyecto del proyecto UBACYT marco, que desarrollé como estudio de caso con el apoyo de una Beca de Perfeccionamiento en Investigación (Llosa, 1999; Dir.: Sirvent), en torno a: ¿Cómo intervienen los aspectos psicosociales en la formulación de demandas por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), en jóvenes y adultos con menor nivel educativo alcanzado, en sectores populares de La Ribera de Quilmes?

Durante el proceso de investigación del proyecto UBACYT marco, los distintos subproyectos fueron abonando a la relevancia del abordaje histórico-biográfico de los procesos que pudieran dar cuenta de la reproducción o ruptura del principio de avance acumulativo en materia de Educación Permanente. En este proyecto, Sirvent aborda esta indagación biográfica a través de una estrategia metodológica combinada: cuantitativa y cualitativa, con instancias participativas. Participé entonces en la elaboración de un primer protocolo de encuesta y en la realización de su pretest. Esto me dio oportunidad de recoger además registros cualitativos del material empírico biográfico, de los cuales seleccioné seis casos para su análisis como parte del estudio de caso en La Ribera de Quilmes. Los resultados indicaron pistas de que la situación actual de los jóvenes y adultos respecto de sus demandas por educación devenía de sucesos y significados construidos a lo largo de sus vidas; entre las categorías elaboradas se destacó la imagen de sí como aprendiz como aspecto psicosocial de relevancia en este sentido (presentados en Capítulos 1 y 2; Llosa, 1999). También identifiqué cuestiones y desafíos referidos a los procedimientos técnicos utilizados (Llosa, 2000a), tal como retomaré en los próximos ítems.

El proceso de focalización de esta Tesis constituyó un puente entre los resultados de ese estudio exploratorio y la construcción del diseño orientador de la investigación de Doctorado. El reajuste del universo de análisis y de la estrategia metodológica general se realizó buscando aportar a la triangulación metodológica en el marco del proyecto UBACYT, para el abordaje biográfico de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva por EDJA, en jóvenes y adultos residentes en Mataderos y Villa 15. En este sentido, y a partir de los resultados del estudio exploratorio, me focalicé ya no sólo en la identificación de aspectos psicosociales sino en su consideración como posibles procesos devenidos a lo largo de una vida, en relación con un contexto sociohistórico.

b. El primer acceso al terreno de la investigación y el avance en la formación teórica-metodológica

Mis primeras observaciones de los barrios de Mataderos y Lugano recorrieron lugares clave (el Mercado de Hacienda, la Feria de Artesanías y Destrezas Criollas, la Avenida Eva

Perón en el límite con Villa 15) y estuvieron cargadas de cierto sentido de descubrimiento pero al mismo tiempo de reencuentro con una historia previa, en relación con el primer diagnóstico sociocultural participativo realizado en la investigación de Sirvent (1984-89)¹.

La inmersión en el contexto sociohistórico y geográfico de esta zona tuvo lugar en la articulación de mis actividades de investigación como miembro del equipo UBACYT con mis tareas de docencia y de extensión universitaria². En este marco coordiné la realización de una actualización parcial de la caracterización de aspectos de la vida cotidiana de los jóvenes y adultos de la zona, a través de un diagnóstico sociocultural participativo centrado en las necesidades y demandas por EDJA (Llosa, Lomagno y Sirvent, 2005). Se identificaron y categorizaron necesidades y demandas referidas a EDJA y se las incluyó en una trama de significados en relación con las visiones referidas al barrio y con la visión de crisis sociopolítica y económica correspondiente a la coyuntura histórica del año 2001. Las instancias participativas permitieron validar y ampliar las categorías elaboradas, identificar necesidades educativas prioritarias y reflexionar sobre posibilidades de acción colectiva para su resolución.

Asimismo realicé entrevistas a los niveles de conducción de la EDJA formal y no formal de la Ciudad de Buenos Aires y analicé los datos de nivel educativo de riesgo en los Distritos escolares XIII, XX y XXI (Mataderos/Lugano), procesados por Sirvent. Esto permitió, entre otras cuestiones, confeccionar mapas sobre la distribución geográfica de la demanda potencial y la localización de las instituciones de EDJA, así como la actualización de los datos sobre demanda efectiva de EDJA correspondiente a la zona.

Por otro lado, como miembro del equipo UBACYT colaboré en la coordinación del trabajo en terreno en esta zona correspondiente a la primera etapa de aplicación de la encuesta de biografías educativas a jóvenes y adultos en situación de demanda efectiva. Si bien desde un abordaje cuantitativo, la realización de estas encuestas y su trabajo en el equipo con la dirección de Sirvent, contribuyó a mi formación en el método biográfico y me proveyó de reflexiones metodológicas y técnicas acerca las semejanzas y diferencias con la realización de una historia de vida cualitativa, así como acerca de mi propio desempeño.

Todas estas instancias facilitaron la construcción de conocimientos sobre el barrio, a través de la realización no sólo de las encuestas sino de observaciones sistemáticas e incidentales del entorno barrial, de sus instituciones y de situaciones de vida cotidiana de los vecinos y de entrevistas a informantes clave. Éstas últimas proporcionaron la oportunidad del primer contacto y del inicio de nuestra relación con las dos personas que constituirían, más adelante, los casos en estudio: Chola y María. Por otro lado, el material recogido nutriría a posteriori la caracterización del contexto sociohistórico y geográfico de sus vidas.

Paralelamente a estas actividades, los seminarios de formación correspondientes al plan de Doctorado aportaron tanto aspectos conceptuales, que en algunos casos acrecentaron el marco teórico referencial inicial, como aspectos metodológicos y técnicos para el tratamiento cualitativo de las historias de vida. En relación con esto último, comencé a analizar y sistematizar los antecedentes metodológicos; entre ellos hallé que la tensión entre lo diacrónico y lo sincrónico, entre el análisis categorial y el contextual, evidenciada en el estudio exploratorio que realicé en La Ribera de Quilmes, ya había sido identificada por investigadores y metodólogos abocados al estudio de material biográfico. En efecto, en aquella oportunidad, en el estudio de Quilmes, había observado el riesgo de cierta pérdida

¹ Ver en Capítulo 1 como parte de los antecedentes.

² En el marco del Seminario "Desarrollo Sociocultural y Acción Comunitaria: El Diagnóstico Sociocultural Participativo" (2001); del Taller de Educación Popular (Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente IICE-UBA y Centro Cultural de la Cooperación IMFC) (2000-2003) y del trabajo en terreno que acompañó el dictado de la materia "Educación No Formal – Modelos y Teorías" durante estos primeros años.

del sentido de unidad y singularidad de cada vida y habíamos esbozado, con la directora de beca, algunas posibles alternativas (Llosa, 2000a). Posteriormente y como parte de la construcción del “estado del arte”, estos otros estudios antecedentes arrojaron luz acerca del tipo de dificultades que había encontrado anteriormente y ofrecieron algunas propuestas superadoras. A partir de esto, mi preocupación se centró en elaborar un procedimiento de análisis que combinara la estrategia de categorización con la de contextualización, de manera de no perder las relaciones que conectan los diferentes elementos dentro del todo coherente del texto, ni la riqueza de su temporalidad³.

Se perfilaron entonces algunas decisiones referidas a la construcción de la evidencia empírica en función del problema de investigación: en ese momento preví iniciar el trabajo en terreno con una etapa de entrevistas de relato de vida, abiertas, en profundidad y sucesivas a cada uno de dos casos que serían analizados de manera individual y en relación a su contexto, procurando combinar el método comparativo constante con aspectos del análisis del discurso⁴. A partir de este análisis me proponía luego focalizar a través de entrevistas semiestructuradas realizadas a otros casos. Definí los criterios generales para la selección de los dos primeros casos, incluyendo un caso que no asista a la EDJA (en situación de demanda potencial) y un caso que haya asistido recientemente o asista (en situación de demanda efectiva), a fines comparativos.

En este momento de la investigación, frente a los reajustes, ampliaciones y nuevas decisiones tomadas, se tensionó la “vigilancia epistemológica” para mantener la adecuación y coherencia interna entre la dimensión epistemológica o de construcción del objeto, la dimensión de la estrategia metodológica general y la de las técnicas de relevamiento y análisis, teniendo en cuenta su interjuego, como uno de los aspectos de validación de la lógica cualitativa (Sirvent, 2006a).

c. La realización de las entrevistas de relato de vida y la elaboración de las categorías iniciales: el movimiento entre la teoría y la empiria

La realización de las entrevistas a través de las cuales se obtuvieron los relatos de vida implicaron un impacto emocional y profundos aprendizajes no sólo acerca de la técnicas de relevamiento y análisis sino en relación con mi propia vida, tal como señalé en el Capítulo 4 como parte del análisis de las “circunstancias de relevamiento de los datos”.

Ya la primera entrevista realizada con la primera entrevistada, Chola, me impactó por su profundidad y riqueza y me reafirmó la decisión de ir construyendo de manera paralela a cada entrevista, un doble análisis inicial: por un lado, de la “línea de tiempo” de la cual he dado cuenta en los Capítulos 3 y 4; por otro, de categorías iniciales, muy cercanas a la empiria, que permitieran una primera identificación y síntesis de los aspectos relatados en cada entrevista que sirvieran para orientar la próxima entrevista y para estimular el diálogo. Finalmente, los recursos y el dramatismo puestos por Chola en la narración para destacar los profundos hitos que marcaron su vida, me condujeron a retomar e incorporar en la línea de tiempo un concepto que ya había captado mi atención durante la etapa anterior: los “turning points” o “momentos de inflexión”, como indicadores de la organización temporal del relato, desde la interpretación y los énfasis puestos por la propia entrevistada.

³ Estos aspectos han sido presentados en detalle en el Capítulo 1 sobre el Estado del Arte y en el Capítulo 3.

⁴ Tal como señala Arfuch (2002), el análisis de los aspectos del discurso requiere un “saber suplementario” para el investigador. En mi caso, he iniciado la apropiación de este “saber suplementario” a través de un seminario de posgrado, de un plan de lecturas intensivo y de consultas con especialistas (M. García Negroni) y otros investigadores formados (V. Mankovsky), reconociendo que se trata sólo de una introducción a este campo extenso, heterogéneo y complejo de saber.

Una vez terminado el relevamiento del relato de vida de Chola, se tornó un desafío el afinar los procedimientos de análisis más adecuados a los objetivos. Resultó un aliciente la afirmación de Ferrarotti (1991), siguiendo el impulso de la imaginación sociológica de W. Mills): “no existe ninguna metodología probada, ninguna fórmula aplicable según las instrucciones para el uso de todos los casos examinados. El investigador que emplee las historias de vida está obligado a seguir el ejemplo de los clásicos y a construirse los instrumentos de investigación en la práctica misma de la investigación, en el contacto directo con los problemas de los que ha decidido ocuparse” (p. 142).

Siguiendo de manera general los pasos del método comparativo constante, pronto resultó evidente que los momentos de inflexión resultaban fértiles, en términos de la recuperación de la unicidad del relato y como organizadores de su lógica diacrónica, aspectos que me preocupaban desde la investigación exploratoria anterior (en La Ribera de Quilmes), viendo que al combinarlos con el análisis comparativo permitían nutrir la elaboración de propiedades de las categorías a fin de observar cambios en el tiempo. La incorporación de aspectos del análisis del discurso también enriqueció la elaboración de propiedades y dimensiones de las categorías. Elaboré listados de las categorías elaboradas que se fueron ordenando y jerarquizando; identifiqué las categorías recurrentes y confeccioné un memo para cada una de las categorías, dando cuenta de la codificación axial.

La objetivación y sistematización de los procedimientos y pasos seguidos para el relevamiento y para la elaboración de las categorías iniciales o abiertas a partir del caso de Chola, facilitaron la obtención y el primer análisis del relato de María, permitiéndome lograr aprendizajes y ganar confianza a medida que iba creando un camino que resultaba también potente y posible de seguir para abordar el segundo caso. He expuesto la resolución metodológica de estos procedimientos y pasos en el Capítulo 3.

La codificación abierta, en cuanto a la elaboración de las primeras categorías de análisis, sustentó una decisión metodológica de importancia: el trabajo en profundidad sobre los dos casos relevados demandaba la restricción de la muestra inicialmente planificada, dejando para futuras investigaciones la intencionalidad inicial (prevista en la etapa anterior) de continuar el proceso a través de entrevistas semi-estructuradas a otros casos. Tomé esta decisión frente al “descubrimiento” de la riqueza de cada relato, a la identificación de la relevancia de las etapas de la vida correspondientes a la niñez y temprana adolescencia para la comprensión de las demandas realizadas en la juventud y la adultez (lo cual a su vez, conducía a la necesidad de contextualizar histórica y geográficamente el devenir completo de cada relato) y, fundamentalmente, frente a la categorización inicial que permitió visualizar la existencia de sucesivos procesos de construcción de demandas por EDJA en una misma vida. Estas evidencias confrontaban mis presupuestos iniciales, desde los cuales suponía que en cada relato podría analizar “el” proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva (por lo cual, resultaba relevante comparar casos que actualmente se hallaran en situación de demanda potencial, con casos en los que se hallaran en situación de demanda efectiva). Más bien comenzaba a esbozarse la hipótesis de que se trataba de “los” procesos, en tanto estos habían sido múltiples a lo largo de la vida de cada caso analizado. Se trató de un giro de importancia en mi manera de “ver” el objeto en estudio.

La relación establecida con cada entrevistada, la profundidad de los relatos, la confidencialidad, nos implicaron (a las entrevistadas y a mí misma) de manera personal en la construcción de cada relato. El tipo de diseño cualitativo escogido, supone desde el rol del investigador, que éste se implique y se sumerja en el objeto de estudio buscando una comprensión profunda, no sólo durante la realización del trabajo en terreno, sino también durante el análisis, momento en el cual las vivencias y emociones del investigador

continúan aportando a la construcción del dato científico. Las reuniones con mi Directora de Tesis contribuyeron a objetivar varios aspectos de mi identificación o de diferenciación respecto de las vidas de las entrevistadas, así como de mi involucramiento emocional, y a orientar varios procedimientos para trabajar con la implicación (ver en Capítulo 3). Este trabajo enriqueció las categorías iniciales, no sólo al permitir identificar y nominar ciertos núcleos de sentido con los cuales me identificaba afectivamente desde mi propia historia personal, por ejemplo, en la categoría inicial “a cargo de los demás”, sino también por intentar prestar atención a aquellos aspectos de las entrevistadas que me provocaban cierta resistencia o rechazo. Así por ejemplo, frente al énfasis con que Chola plantea su fortaleza, rebeldía y autonomía para superar el “tema” de su vida reparé que en un primer momento del análisis habían permanecido ocultos otros aspectos de sumisión y obediencia, al sentir que en algún punto le estaba “fallando” a su propia interpretación acerca de su vida. Volví entonces a analizar los registros buscando las evidencias empíricas de modo más completo. En ese momento, la relectura de ciertos textos de Glasser y Strauss, contribuyeron también a recordarme la necesidad de tomar cierta distancia para el análisis y de no “apropiarme” sentimentalmente de las entrevistas.

Durante todo este momento de relevamiento y de análisis de la información, fueron varios los movimientos de ida y vuelta entre la teoría y la empiria. Por un lado, la elaboración de las categorías iniciales para el primer caso, de Chola, se nutrió de algunas categorías ya elaboradas en el estudio exploratorio previo realizado en La Ribera de Quilmes y a su vez proveyó de algunos supuestos para la orientación de las entrevistas correspondientes al segundo relato, de María. A su vez, una vez realizada la elaboración de categorías iniciales correspondientes al caso de María, fue necesario volver a los registros del relato de Chola, identificando referentes empíricos que ahora resultaron significativos y recategorizando otros, a la luz de aspectos semejantes y diferentes entre los casos. Si bien se mantuvo la decisión de elaborar los memos o informes por categorías para cada caso a fin de mantener su unidad, esta comparación enriqueció la generación de propiedades y dimensiones de las categorías y el logro de un mayor nivel de abstracción, durante la codificación axial. Paralelamente, la emergencia de ciertas categorías desde la empiria de los relatos condujo a un primer movimiento de ampliación de los conceptos iniciales y de los antecedentes, a través de la relectura y de la nueva búsqueda y fichado de literatura técnica, en varias direcciones siguiendo las temáticas relacionadas con dichas categorías.

Una vez finalizado este proceso de análisis, he implementado además, otras instancias de relevamiento de información empírica, a través de entrevistas semi-estructuradas y observaciones en encuentros incidentales con las mismas entrevistadas. Estas instancias permitieron validar y saturar varias de las categorías generadas. Respecto de la validación de los propios relatos, debe considerarse que, de manera coherente con el modo de operar cualitativo intensivo, la intencionalidad de comprender los procesos de construcción de demandas desde los sentidos asignados por las entrevistadas condujo a no buscar referentes “objetivos” para verificar aspectos de su vida sino a profundizar y evaluar la consistencia de su propia perspectiva, volcada en los relatos. En este sentido, la literatura técnica aporta otros criterios de validación, que considero se cumplen en los relatos trabajados, en cuanto a: la coherencia y consistencia interna de cada relato; el rapport establecido con cada entrevistada; la triangulación intramétodo, donde si bien eran centrales las entrevistas de historia de vida, concurrían a ella las observaciones sistemáticas e incidentales sobre aspectos de su vida cotidiana, así como los documentos secundarios acerca del contexto sociohistórico y geográfico de sus vidas. Con cada entrevistada he compartido además, en cada encuentro, la desgrabación y síntesis del encuentro anterior, como mínimas instancias de validación “in situ”.

La realización de este proceso de sucesivas idas y vueltas entre la teoría y la empiria permitió la elaboración de categorías en un movimiento “en espiral” de abstracción creciente, desde las primeras categorías abiertas hasta su reagrupamiento y jerarquización, donde estas categorías se fusionaron o se transformaron en categorías de un nivel superior. Así, por ejemplo, las categorías iniciales denominadas “saberes”, “reconocimiento de errores”, “darse cuenta” y “aprendizajes sociales”, se reagruparon en una categoría de mayor nivel de abstracción: “Reconocimiento de aprendizajes sociales”, que a su vez forma parte (junto con otras) de la categoría “Trayectoria Educativa” (se han mencionado otros ejemplos en los Capítulos 5 y 6). Finalmente, esto dio lugar a la reescritura de los memos, en los que también quedaron plasmadas la identificación preliminar de algunas relaciones entre las categorías.

Este momento del proceso de investigación culminó con la producción de:

- enumeraciones de las categorías logradas por caso,
- informes o memos para cada categoría para cada entrevistada, en la cuales se habían generado, entre otras, propiedades referidas a su devenir en el tiempo a través del análisis de los cambios en sus manifestaciones según los momentos de inflexión y
- gráficos parciales y globales de relación entre categorías y subcategorías, por caso.

d. El primer momento de integración de las categorías iniciales

Contaba entonces con dos grandes gráficos globales (uno para cada caso) desplegados en extensos papeles con profusión de flechas indicando la relación entre las categorías. Sin embargo, me sentía perdida ante la cantidad de categorías y la multiplicidad y complejidad de relaciones entre ellas (“todo se relacionaba con todo”). Pasaba horas y días ajustando estos gráficos sobre la base de la relectura y revisión de los informes o memos por categorías, intentando hallar la lógica de su articulación, un eje estructurador. Me embargaba la sensación de que faltaba aún construir lo esencial: la categoría central.

En una noche oscura, me resultó claro que debía buscar otro camino: los gráficos, literalmente, volaron por la ventana en medio de una tormenta. Recuperados los gráficos, volví a estudiarlos entonces a la luz de los núcleos conceptuales principales de mi marco teórico inicial; logré así una primera visualización de la relevancia de algunas tramas parciales de categorías que en ambos casos figuraban relacionadas con aquella que aparecía, por el momento, como una categoría de importancia vertebral para el análisis: las demandas por EDJA en la trayectoria educativa. Se esbozaba además, que estas tramas se reiteraban en cada situación de demanda por EDJA (como una especie de estructura o matriz), adquiriendo sin embargo ciertas características particulares para cada entrevistada en cada ocasión.

En el esfuerzo de síntesis para presentar los avances de este subproyecto en un Ateneo con el resto de los investigadores del equipo UBACYT marco, explicité ciertas pistas sustantivas de varios ejes de análisis que parecían ordenar las tramas de categorías construidas. Sobre esta base, resultó fundamental la orientación de la Directora de Tesis para ordenar mi producción teórico-empírica según preguntas / ejes integradores, trabajados a partir de la línea de tiempo correspondiente a cada caso. Y su impulso para estimularme a redactar documentos siguiendo esos ejes, con “libertad creativa”.

Las preguntas / ejes quedaron formuladas de la siguiente manera:

¿Qué puedo decir, a esta altura del avance de la investigación, acerca de:

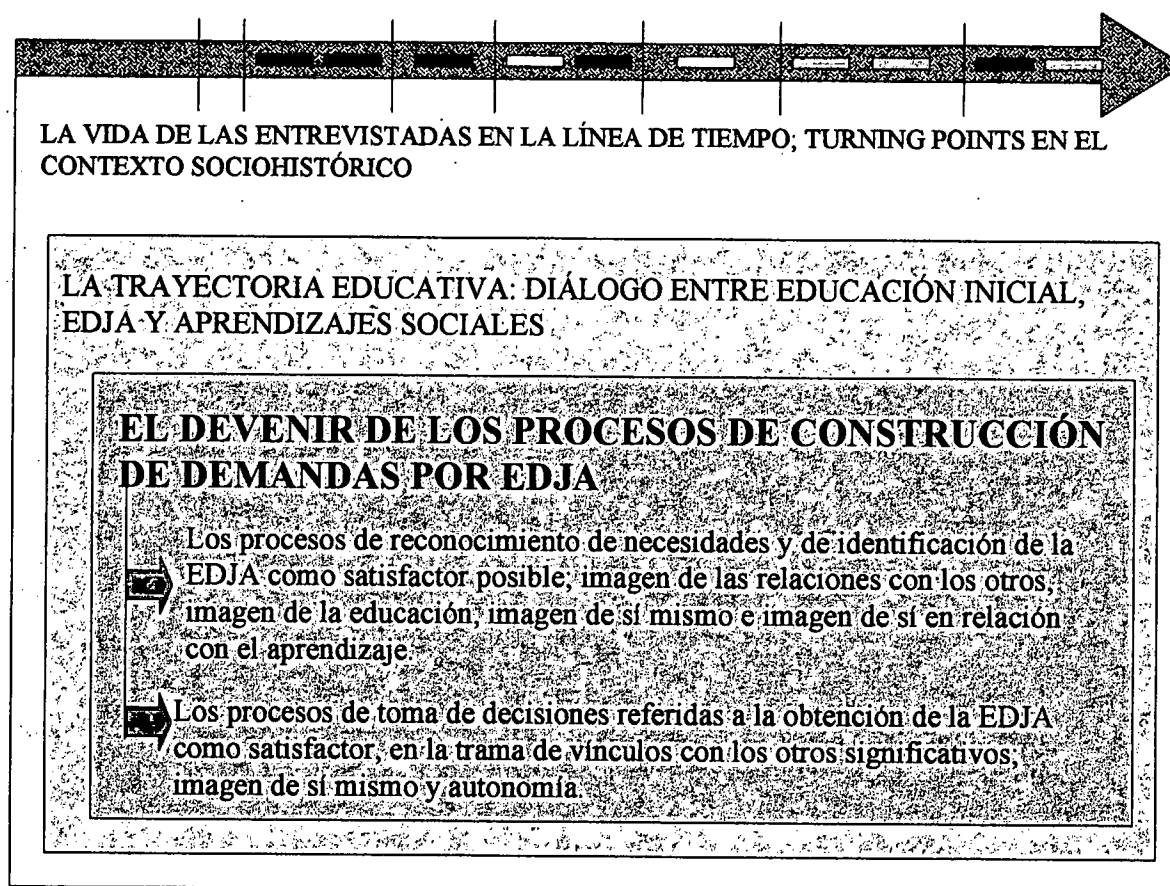
- la línea de tiempo de las distintas trayectorias de vida, tomada como punto de partida para identificar los momentos de inflexión?

- el proceso de diálogo de los trayectos por la Educación de Adultos entramados con la Educación Inicial y los Aprendizajes Sociales a lo largo de la trayectoria educativa?
- el proceso de construcción de la demanda por EDJA tanto en relación con la trayectoria educativa como en relación con los momentos de inflexión?
- los fenómenos de reconocimiento de necesidades y satisfactores, de relaciones con los otros y de imagen de sí en relación al proceso de construcción de la demanda?
- el proceso de toma de decisiones referidas a la educación, a lo largo de la vida?

Pronto resultó evidente que el tercer eje, referido a la construcción de las demandas por EDJA, en realidad resultaba una síntesis de mayor nivel de integración respecto de los otros cuatro. La profundización del análisis, siguiendo estos cinco ejes, requirió completar algunos memos por categorías, volviendo a la relectura de los registros de entrevistas y de las fichas cuando resultó necesario. Así como una nueva búsqueda e inmersión en la bibliografía teórica que, a su vez, dio lugar a la ampliación y reelaboración sistemática del marco teórico inicial y del estado del arte, a la luz de los ejes de análisis identificados.

Luego de algunos meses de trabajo, el análisis dio por resultado diez documentos, uno por cada eje, para cada uno de los casos. En estos documentos o “memos integradores”, presenté el sostén teórico y la trama de categorías que se relacionaba de manera significativa con el foco de cada uno de los ejes.

Cada uno de estos ejes y las categorías correspondientes se desplegaban en función de la línea de tiempo construida para cada entrevistada, utilizando los momentos de inflexión, identificados en cada relato, como elemento organizador del análisis. Primaba entonces la mirada diacrónica, el análisis del devenir del foco seleccionado para cada eje a lo largo del tiempo, representado en el siguiente esquema:



En este esquema, la flecha superior indica la lógica diacrónica seguida para el análisis; las líneas que la atraviesan, representan los momentos de inflexión que marcan cada vida, entre los cuales se ubican los diferentes procesos de construcción de demandas por EDJA que se fueron sucediendo en el tiempo (representados por rectángulos). Debajo aparecen los cinco ejes, en tanto fueron analizados en su devenir temporal a lo largo de cada vida.

e. El segundo momento de integración de la teoría

Llegado a este punto, podía sostener teórica y empíricamente que las demandas por EDJA implicaban un proceso de construcción a lo largo de la vida de las entrevistadas; y que en este proceso se entramaban a su vez otros, tales como el reconocimiento de necesidades, la búsqueda del satisfactor, la imagen de sí mismo, las relaciones con los otros, los significados y representaciones de lo educativo, la toma de decisiones, entre otros. La configuración de estos procesos parecía dar cuenta de la forma o el avance en el cual se concretaban diferentes procesos de demanda por EDJA: en algunos lograba efectivizarse, mientras en otros sólo se llegaba a identificar un espacio de EDJA como satisfactor o en varias ocasiones de cada vida, incluso, sólo se llegaba a manifestar como reconocimiento de una necesidad educativa y no se avanzaba más allá. Su análisis aparecía desplegado cronológicamente, por casos; y esa sucesión temporal se organizaba a través de los momentos de inflexión.

Estos momentos de inflexión presentaban entonces una fertilidad teórica, una relevancia epistemológica para la construcción del objeto, en tanto permitían interpretar el devenir histórico de los procesos de demandas por EDJA (y aquellos procesos y aspectos que a su vez daban cuenta de éstos) en relación con determinadas etapas o periodos de cada vida.

Sin embargo, aún no lograba formular con claridad el argumento de mi Tesis en función de mi objeto – problema de estudio. En varias reuniones con la Directora de Tesis, de lectura y análisis de los documentos producidos por eje para cada caso en estudio, se tornaron evidentes dos obstáculos epistemológicos para el avance en la construcción del objeto. Por un lado, enfrentada a la pregunta clave que ella me formulara acerca de cuáles eran los procesos principales que daban cuenta de la construcción de la demanda, se tornó evidente que los tres procesos principales que estaba identificando hasta este punto de la investigación (reconocimiento de necesidades, identificación del satisfactor y la toma de decisiones para la obtención del satisfactor que permitiera realizar la necesidad) habían quedado distribuidos en seis documentos (tres para cada entrevistada) cuyo foco no coincidía exactamente con cada proceso.

Por otro lado, el análisis sucesivo y diacrónico por casos según ejes, restaba fuerza a la posibilidad del análisis comparativo entre los diferentes procesos de demandas y dificultaba la generación de categorías de mayor nivel de abstracción y su presentación tanto en términos de la evidencia empírica construida como de su interpretación teórica. Parecía encontrarme nuevamente en una disyuntiva frente a la naturaleza y la riqueza del material biográfico recogido y su análisis: lo sincrónico y lo diacrónico, lo categorial y lo holístico / contextual... Visualicé la tensión entre las dos perspectivas de análisis puestas en juego con una metáfora: me encontraba ante la dificultad de realizar al mismo tiempo una mirada analítica sobre “la foto” y “la película”.

Tres aportes permitieron entonces un salto cualitativo: la sugerencia de Sirvent acerca de volver a concentrarme en el análisis por categorías, seleccionando aquellas más relevantes a mi objeto-problema en cuanto a los procesos psicosociales identificados; la relectura de los antecedentes para ubicar posibles formas de resolución de estas disyuntivas, en términos de arribar a su articulación a través de un procedimiento de análisis mixto o

combinado; los pasos sistematizados por Glasser y Strauss (1967), y por Strauss y Corbin (2002) para lograr una mayor integración de la teoría.

La relectura de los documentos o memos integradores por ejes me permitieron captar las recurrencias y los aspectos comunes y no comunes ya no solo entre los dos casos sino entre los diferentes procesos de construcción de demandas por EDJA correspondientes a ambos casos (en un total de veintidós). Esto dio mayor consistencia a la identificación de los tipos de procesos de construcción de demandas por EDJA y de los tres procesos psicosociales principales involucrados y permitió una primera identificación de las categorías que daban cuenta a su vez de cada uno de estos procesos.

Procedí a la elaboración de la categoría central: “procesos psicosociales de construcción de demanda por EDJA: devenir histórico-biográfico a lo largo de la vida” y a partir de ésta, realicé una nueva identificación y organización de las categorías principales, analizando sistemáticamente aquellas que se relacionaban de manera significativa con esta categoría central. Este procedimiento (denominado “codificación selectiva”; Strauss y Corbin, 2002) me condujo a integrar los memos o informes por categorías individuales elaborados previamente por casos (en momento c.). Implicó un nuevo movimiento de fusión de categorías, de construcción de categorías en un nivel superior de inclusión, de mejoramiento de las propiedades y dimensiones⁵ y aún de “descarte” de las categorías que no resultaban significativamente relacionadas con la categoría central.

El análisis de la nueva organización de la trama de categorías lograda me permitió, finalmente, identificar aquellas que concurrían como “condiciones” del devenir de los tres procesos principales. En este punto del análisis resultaron fundamentales también ciertas conceptualizaciones del marco teórico de referencia tanto para ponderar la relevancia de las relaciones entre categorías como para elaborar categorías más abstractas.

f. A lo largo de todo el proceso...

De manera longitudinal, a lo largo de todo el proceso y en cada uno de los momentos presentados anteriormente resultaron fundamentales para la construcción de esta Tesis, los espacios de trabajo con la directora de la Tesis, de triangulación con los investigadores del proyecto UBACYT marco y de intercambio con otros investigadores y educadores de jóvenes y adultos. Mencionaré sólo algunos de los más relevantes:

En primer lugar, los momentos de trabajo con la directora de la Tesis (tal como fui señalando más arriba). Como aspectos que atravesaron todo el proceso, destaco su ejemplo de compromiso ético y político-pedagógico transformador frente a la situación problemática de la pobreza educativa de los jóvenes y adultos; su rigurosidad y estímulo para mi formación y para el ejercicio de mi indagación científica creativa; su orientación y sostén de mis principales decisiones; su vigilancia epistemológica y metodológica respecto del proceso de investigación seguido.

En cuanto a la triangulación con los otros investigadores del proyecto UBACYT marco, por un lado resultó relevante el trabajo realizado con el equipo del subproyecto Región Córdoba (UBACYT TL45 y F005), en el punto de bisagra entre el estudio exploratorio realizado en La Ribera de Quilmes (subproyecto Región Gran Buenos Aires) y el inicio de esta investigación de Tesis. La identificación de aspectos de los resultados compartidos y su articulación en ejes comunes surgió luego de un intenso intercambio conducente a ponencias y a una publicación colectiva (Llosa, Acín, Cragolino, Lorenzatti, 2002). La

⁵ En alguna ocasión incluso, a fin de sostener con mayor claridad la elaboración de dimensiones de categorías, he vuelto a trabajar parte del material empírico biográfico relevado en La Ribera de Quilmes.

producción lograda mostró la relevancia teórica de las categorías construidas que, tal como expuse antes, funcionaron como supuestos orientadores y nutrieron la elaboración de categorías iniciales en esta investigación. Por otro lado, y ya más adelante en el proceso de investigación, resultaron fundamentales las instancias del Ciclo de Ateneos Internos coordinados por Sirvent, los cuales sirvieron de momentos de síntesis de los resultados de avance y de identificación de aspectos de articulación con los resultados de avance de los otros subproyectos en función del objeto de estudio en común: las demandas por EDJA.

En cuanto al intercambio con otros investigadores y especialistas, fueron significativos los espacios de presentación de ponencias y comunicaciones en diversos congresos y eventos académicos, de los cuales remarcaré algunos. El III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa (realizado en la Universidad Nacional del Comahue, Cipolletti, en octubre de 2003) fue la oportunidad de la primera presentación de los resultados parciales del análisis del caso de Chola (Llosa, 2003). Allí recibí interesantes comentarios acerca del lugar de relevancia y a la vez de sometimiento de la mujer (desde una perspectiva de género). Esto me condujo a profundizar en antecedentes de investigaciones que abordan las trayectorias de las mujeres en sectores populares y en mis propios análisis, acerca de los procesos de toma de decisiones en la trama familiar.

Otros eventos, tales como la Conferencia Internacional de Sociología de la Educación (realizada en la Facultad de Filosofía y Letras UBA en agosto de 2004), las Quintas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos (organizadas por el Centro de Antropología Social del Instituto de Desarrollo Económico y Social IDES en Buenos Aires, en agosto de 2007) y las Jornadas Pre-ALAS (realizadas en la Facultad de Ciencias Sociales UBA en mayo de 2007), pusieron de relieve los aspectos metodológicos de esta investigación de Doctorado, una vez avanzada la misma (Llosa, 2004, 2007a y b). Los colegas señalaron la sistematización y rigurosidad de los pasos seguidos para el procesamiento del material biográfico y el trabajo realizado sobre la base de los momentos de inflexión como elemento organizador del análisis. Por otro lado, resultó de interés el posible uso de las biografías educativas como instrumento pedagógico, al compartir con ellos los antecedentes que exploran su dimensión formadora. Todos estos aspectos fueron apreciados por otros investigadores con quienes quedamos en contacto a través de intercambios más informales, a posteriori de estos eventos.

Seleccionaré un último evento académico significativo, en tanto provee una apreciación diferente: el 1° Congreso Internacional de Experiencias Exitosas en Educación No Formal (realizado en Bariloche, en mayo de 2007), al cual concurrieron especialistas de nuestro país y del extranjero, así como funcionarios y educadores que se desempeñan en el área. En este congreso presenté algunos aspectos del análisis de la trayectoria educativa correspondiente al caso de María, a la luz de la perspectiva de la Educación Permanente (Llosa, 2007c). Me sorprendió el impacto del análisis expuesto, en la identificación de los propios educadores o coordinadores de espacios de Educación No Formal, varios de los cuales se acercaron conmovidos a presentarse como: “Yo soy María” o a decirme que conocían a varias “Marías” entre los asistentes a sus cursos, o que me enviaron por correo breves relatos de sus propias biografías educativas.

Las instancias de triangulación con los otros investigadores del equipo, así como las de exposición e intercambio sobre los resultados obtenidos, en espacios académicos y profesionales, aportaron elementos a la validación. Esta investigación se desarrolló entonces (en un paralelo con las vidas analizadas) en una trama de relaciones con otros, que aportaron de diferentes maneras a la construcción de esta Tesis.

2. Conclusiones

A continuación expondré las conclusiones generales del trabajo realizado en dos líneas de reflexión. En primer lugar, retomaré los aspectos centrales de los resultados sobre los cuales se sostiene el argumento central de esta Tesis, con el objetivo de remarcar las categorías y los esquemas conceptuales logrados que, trascendiendo los casos analizados, pueden presentar fertilidad teórica para su aplicación a otros casos. En segundo lugar, propondré los aspectos que han quedado planteados para la indagación en investigaciones futuras, así como para la intervención pedagógica en el campo de la EDJA.

2.1. Las demandas por EDJA: devenir de procesos a lo largo de la vida

El objeto problema abordado tuvo su origen, como ya he señalado, en la preocupación frente a la profunda situación de pobreza educativa que afecta a una proporción importante de la población joven y adulta, y de manera particularmente aguda a los sectores populares. La existencia de una brecha entre esta demanda potencial y el pequeño porcentaje que representa a la demanda efectiva por EDJA me sembró interrogantes para intentar identificar y comprender aquellos procesos que pudieran dar cuenta de cómo una situación de carencia educativa podía tornarse o no en el reconocimiento y expresión de una demanda por más educación a lo largo de la vida. Asumiendo que no se trataba de una cuestión de voluntad individual, busqué ir más allá de las investigaciones antecedentes, tanto de aquellas explicaciones psicológicas centradas en los motivos e inclinaciones personales, como de aquellas explicaciones sociológicas centradas en las variables estructurales o en las diferencias entre grupos y clases sociales. Mis preguntas se ubicaban más bien en la búsqueda de posibles procesos en el interjuego entre ambas dimensiones: cómo se va dando a nivel psicosocial la construcción de demandas por EDJA? cómo se “encarnan” los procesos de exclusión social y educativa, el principio de avance acumulativo, en el devenir de las demandas por EDJA a lo largo de un vida? cuáles son los procesos psicosociales que permiten comprender cómo la reproducción o ruptura del principio de avance acumulativo se torna situaciones concretas de vida, en las cuales se demanda o no por más educación?

La focalización del objeto – problema de esta investigación me condujo entonces a indagar en los procesos psicosociales que pudieran dar cuenta de la construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida, en adultos con primaria incompleta de los barrios de Mataderos y Villa 15. Desde una perspectiva psicosocial, intenté captar estos procesos en tanto la dialéctica entre los sujetos y el orden socio-histórico en el cual se inscriben sus vidas.

El camino metodológico cualitativo y biográfico seguido y la elaboración de un procedimiento de análisis en el cual procuré combinar el análisis del contenido y de la forma, y el análisis diacrónico y sincrónico, sobre la base de dos relatos de historia de vida, permitió perfilar un esquema de categorías de análisis relacionadas que resulta potencialmente aplicable para la comprensión de la construcción de demandas por EDJA en otros casos.

La investigación muestra al mismo tiempo, la fertilidad de ciertos conceptos clave que han resultado vertebradores del interjuego teórico-empírico. Por un lado, el abordaje de la biografía educativa, desde la perspectiva conceptual amplia de la educación permanente, que implica incluir los procesos de enseñanza y de aprendizaje que pueden tener lugar ya sea en la Educación Inicial, a través de los Aprendizajes Sociales, o en la EDJA, cualquiera sea su grado de formalización. Por otro lado, el considerar a la demanda por EDJA como un proceso sociohistórico y complejo, que implica un camino no lineal de reconocimiento de la necesidad y su traducción en algún espacio de EDJA, en cuanto a la conversión de la demanda potencial

en demanda efectiva. La perspectiva de este proceso complejo se ancla en una conceptualización integral de las necesidades humanas y de la dinámica necesidad / satisfacción en interacción con otros, en un contexto vincular y social.

Sobre la base de estos conceptos y del análisis de los relatos de Chola y de María, es posible afirmar que las demandas por EDJA suponen un proceso de construcción socio-histórico y biográfico que deviene de un entramado de hechos y de significados a lo largo de sus vidas, en el cual interjuegan aspectos de su entorno familiar y social. El trabajo de elaboración de categorías conceptuales que he presentado en los capítulos precedentes sustenta el argumento central de esta Tesis: **Los procesos de construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida de cada uno de los casos analizados implican tres procesos psicosociales principales que presentan un devenir histórico a través de la sucesión de marcos vitales y se comprenden a la luz de ciertos aspectos que actúan como condiciones de dichos procesos.**

Este enunciado sintetiza una serie de afirmaciones sostenidas en los resultados de investigación: el análisis de los relatos devela que a lo largo de la vida tienen lugar varios procesos de construcción de demandas por EDJA, inscriptos en los marcos vitales correspondientes a la adolescencia, juventud y adultez de cada entrevistada. En cada uno de estos procesos de demandas por EDJA he identificado a su vez, tres procesos psicosociales principales que dan cuenta de la construcción de estas demandas: el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores y la realización de las aspiraciones educativas. En el despliegue diacrónico o temporal de los marcos vitales se observa que estos procesos devienen en una secuencia sucesiva y relacionada. La manera en que se concretan estos procesos psicosociales, su avance o no en términos de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva, da forma a diferentes tipos de procesos de demandas por EDJA. La configuración de estos diferentes tipos a lo largo de la vida se comprende a la luz de las condiciones del entorno vital y de la trayectoria educativa, de las condiciones del entorno familiar y de las del contexto socio-histórico barrial y nacional. En cada caso analizado, el devenir de esta trama de procesos y condiciones parece haber ido configurando una particular modalidad de demandar por EDJA. Retomaré a continuación brevemente estas líneas principales de elaboración de categorías.

a. Los procesos de construcción de demanda por EDJA inscriptos en los marcos vitales

En primer lugar, se evidencia que a lo largo de la vida de Chola y de María se han dado múltiples y diversos procesos de construcción de demandas por EDJA. La identificación y comprensión de los procesos psicosociales que dieron forma a estas diferentes demandas, requiere su ubicación en relación con las características de la vida cotidiana de las entrevistadas en cada etapa particular de sus vidas, así como la observación de su devenir temporal. El proceso de abstracción creciente en la integración teórica me condujo a la elaboración de una categoría conceptual, el marco vital, que resulta fundamental en el esquema de análisis, como organizador comprensivo de la temporalidad que abarca cada relato. El análisis diacrónico de los itinerarios biográficos permite la identificación de la cronología y de la sucesión de los marcos vitales y con ello, del devenir temporal de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas por EDJA.

A partir del análisis realizado, denomino 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 que se pueden identificar en el relato. He considerado que los trayectos, en tanto recorridos parciales que caracterizan cada trayectoria (ya sea laboral, familiar, educativa,

participativa, etc.) incluyen tanto las posiciones y los estados que caracterizan ese aspecto de la vida durante un transcurso de tiempo, como los significados y la relevancia que el sujeto les asigna; estos trayectos interjuegan entre sí en cada marco vital y se articulan a su vez con otros aspectos del entorno vital, del entorno familiar y sociohistórico.

Los momentos de inflexión constituyen marcadores del comienzo y el fin de cada marco vital, en tanto eventos biográficos que han implicado grandes cambios de impacto profundo en la vida de las entrevistadas, afectando en general a los trayectos de varias trayectorias. Acontecimientos tales como la muerte de familiares, mudanzas o la interrelación en un mismo período de tiempo (puntual o gradual) de un conjunto de cambios entramados en varias trayectorias vitales, provocan a su vez cambios en las condiciones concretas de existencia, nuevos escenarios de vida cotidiana, en interrelación con la alteración de los esquemas de acción conocidos, la reorientación o reorganización de actividades, el asumir nuevos roles; estos profundos cambios conducen a aprendizajes sociales significativos e impactan en la construcción de la identidad, iniciando estas nuevas etapas entendidas como marcos vitales.

En cada marco vital, el relato de los sucesos enfatizados por las entrevistadas y sus significados expresa el procesamiento psicosocial de sus condiciones de existencia, en un contexto sociohistórico y geográfico determinado. La configuración particular y la combinación de los trayectos de cada trayectoria en cada marco vital proporciona los rasgos principales de la organización de la vida cotidiana en la cual se desarrolla la dinámica necesidad – satisfacción de la trama de necesidades, entre ellas, las necesidades educativas. De esta manera, en cada marco vital se comprende el devenir de los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA, como parte de la trayectoria educativa, en su entrecruzamiento con los trayectos de las otras trayectorias vitales y a la luz de ciertas condiciones del entorno vital, del entorno familiar y del entorno sociohistórico.

En el relato de ambas entrevistadas aparecen en un lugar destacado los primeros momentos de inflexión, en los cuales se modifican aspectos de su vida familiar y laboral, en contextos de pobreza. Entramada profundamente en estos momentos de inflexión se comprende la interrupción de su escolaridad en el nivel primario de su Educación Inicial. En cambio, en los dos casos analizados, los procesos de construcción de demandas por EDJA no constituyen en sí mismos momentos de inflexión durante la adolescencia, juventud o adultez. Aún así, los momentos de inflexión configuran los principales rasgos de la vida cotidiana de los marcos vitales correspondientes que resultan esenciales para comprender su emergencia y devenir.

Se devela así la especificidad del devenir de cada proceso de construcción de demandas por EDJA en relación con la sucesión de marcos vitales de las historias de vida particulares; cada uno de estos procesos, deviene de un entramado de hechos y de procesos de construcción de sentido en relación con esos trayectos que se conjugan de manera particular en cada uno de esos marcos vitales.

Sobre la base de la diferenciación conceptual entre la necesidad objetiva y subjetiva y entre la demanda potencial y efectiva, hablamos de *proceso de construcción de una demanda por EDJA* en cuanto al avance en la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva. Este proceso supone el pasaje de una situación inicial de carencia objetiva en relación con la educación, a su reconocimiento y expresión, en términos del acceso a un espacio de EDJA (en sus diferentes grados de formalización) que permita la realización o satisfacción de la necesidad. Se trata de un proceso complejo, que puede llegar a desarrollarse o no de manera completa.

Considerando esta complejidad, he procurado identificar en los relatos de vida de Chola y de María a los procesos de construcción de demandas por EDJA, cuando manifestaban

indicios de alguno o algunos de esos aspectos del proceso. En el caso de Chola, he hallado evidencias descriptivas de varios procesos de construcción de demandas por EDJA, tales como, el prepararse con maestras particulares para rendir libre el nivel primario; el intentar cursar la escuela secundaria para adultos; el aprender con médicos a tratar con enfermos de arterosclerosis; el aprender con un bibliotecario para trabajar en una biblioteca; el realizar cursos de computación. En el caso de María también aparecen referencias a procesos de construcción de demandas por EDJA, tales como, 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 políticas, el inscribirse en una escuela primaria de adultos; así como los frecuentes reconocimientos de carencias de saberes que obstaculizan su desempeño cotidiano.

Se devela entonces que estos procesos de construcción de demandas son múltiples a lo largo de la vida de los dos casos analizados y pueden ser entendidos de manera secuencial (muestran un orden de sucesión) y relacionada (entre ellos). Esta *secuencia* presenta un devenir a lo largo de la vida y está biográficamente articulada, en tanto se inscribe y comprende en la sucesión de marcos vitales específicos. En términos de secuencia, la comprensión de este devenir de los procesos de demandas educativas durante la juventud y adultez (y de los procesos psicosociales que dan cuenta de ellos) requiere considerar incluso lo que he denominado *aspectos precursores* configurados durante la niñez, en los primeros marcos vitales. A su vez, en cada nuevo proceso de construcción de demandas por EDJA se puede identificar cómo los procesos anteriores proveen rasgos y aspectos facilitadores e inhibitorios para los subsecuentes.

b. Los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA

El trabajo teórico-empírico sobre los incidentes referidos a las demandas por EDJA enumeradas más arriba, permitió delimitar a su vez a 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, que 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.

- El **primer proceso** es el reconocimiento de las aspiraciones educativas. La interrupción de la escolaridad en el nivel primario del sistema educativo, durante la infancia de las entrevistadas indica que a partir de allí han existido a lo largo de sus vidas una serie de necesidades e intereses objetivos en relación con la EDJA, referidas tanto al completamiento del nivel primario y su continuidad en niveles superiores como a su inclusión en otros espacios de enseñanza y aprendizaje que les permitieran el despliegue de sus potencialidades y el enfrentamiento de las diferentes situaciones problemáticas de su vida cotidiana. He denominado *reconocimiento de aspiraciones educativas* a la identificación de manera consciente por parte de las entrevistadas de las necesidades y / o de los intereses referidos a su educación, que se tornan entonces en necesidades o intereses subjetivos; esta identificación de aspiraciones educativas frecuentemente se entrama con el reconocimiento de otras necesidades propias así como de otras necesidades colectivas.

En los relatos de vida se expresan de diferente manera tanto sus intereses como sus necesidades educativas. Los diferentes modos de expresión de las necesidades y de los intereses en los relatos dan pistas de diferentes modos de reconocimiento. En cuanto a las necesidades sentidas, se registran fundamentalmente como falta de saberes, de certificaciones o como reconocimiento de carencias educativas que buscan compensarse, ya sea en pos de una trayectoria educativa trunca o de una trayectoria proyectada. En cuanto a los intereses, se expresan ya sea de manera general o de manera particular en su relación con los contenidos y con los tiempos que abarcan. El reconocimiento de las aspiraciones educativas también varía en su expresión según cómo se percibe la probabilidad de su realización. Las entrevistadas expresan además necesidades e intereses cuyo reconocimiento tuvo lugar a través del propio involucramiento en espacios de EDJA; es decir, el propio proceso de efectivización de la demanda ha promovido el descubrimiento de las carencias educativas previas, o ha movilizó nuevos intereses. Esto habla no sólo de la potencialidad de los espacios de EDJA, sino de la dialéctica compleja que se da entre los tres procesos principales identificados en la construcción de las demandas.

El análisis de los relatos muestra cómo el reconocimiento de las aspiraciones educativas en ocasiones se limita a lo educativo, mientras en otras, se profundiza y acrecienta en la dialéctica del reconocimiento de otras necesidades, tanto “obvias” como “no tan obvias” que hacen, desde la perspectiva de las entrevistadas, a su realización a nivel personal y, aún más, en otras ocasiones incluso trascienden lo personal, en su trama con el reconocimiento de ciertas necesidades colectivas, ya sea a nivel familiar o comunitario.

A través del análisis diacrónico por casos se observa cómo las personas que han intervenido en las vidas de Chola y de María fueron configurando ya en los primeros marcos vitales (durante su infancia y temprana adolescencia) los escenarios de su vida cotidiana donde se desarrollaban sus problemas y necesidades y donde se jugaba su posibilidad de resolución, en la interacción con esos otros significativos de la trama vincular: primero los padres y otros adultos responsables; más adelante las parejas, hijos e incluso otras personas de sus entornos, fueron afectando (en relación con sus propias necesidades) al reconocimiento o desconocimiento de las necesidades de las entrevistadas. La dialéctica de reconocimiento de necesidades se da entonces en cada marco vital, en relación con aspectos de su contexto vincular (familiar y ampliado) y socio-histórico. A la luz de los rasgos de la vida cotidiana en cada marco vital se comprende, desde la perspectiva de las entrevistadas acerca de su propia vida, de su imagen de sí mismos y de sus aprendizajes, la emergencia de ciertas necesidades como prioritarias. En los casos analizados, priman los marcos vitales caracterizados por las carencias que hacen a la subsistencia (durante la niñez, la adolescencia y la adultez) así como, en diversas ocasiones, por la ausencia de figuras parentales que respondieran a la realización de sus necesidades. Sin embargo, el reconocimiento de las necesidades de entendimiento y educación no solo interjuega con la necesidad de subsistencia, sino también, con las necesidades de libertad, participación e identidad.

A través de los marcos vitales he identificado que la configuración particular del entramado entre el reconocimiento de las aspiraciones educativas y el reconocimiento de otras necesidades vividas como prioritarias a nivel individual o colectivo tiene un origen y un devenir específico a lo largo de las vidas de las entrevistadas: por ejemplo, en Chola, la conformación de un interjuego del reconocimiento de sus aspiraciones educativas con las necesidades de sobrevivencia; en María, con las necesidades de libertad y de afecto. En ambas, su desempeño “a cargo” de la resolución de las

necesidades grupales agudiza o acrecienta su reconocimiento de aspiraciones educativas, cuando el reconocimiento de las necesidades propias se entrama con el de las necesidades colectivas (a nivel familiar y comunitario).

La comparación y distinción entre estos procesos de reconocimiento de aspiraciones educativas identificados en los relatos de Chola y de María condujo a diferenciar su manifestación débil, creciente o acuciante, de acuerdo a la combinación de dimensiones de las subcategorías que sustentan el análisis de este proceso: denomino reconocimiento de la aspiración educativa “débil”, cuando se manifiesta sólo la necesidad educativa ó sólo el interés por la educación; “creciente”, cuando se reconoce una necesidad educativa propia y además se reconoce el interés por la educación; y “acuciante”: cuando se reconoce una necesidad educativa propia que se entrama a su vez con la realización de otras necesidades reconocidas propias y/o colectivas y además se reconoce el interés por la educación. A partir de este proceso de reconocimiento de la aspiración educativa, el devenir de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva en cada proceso de construcción de demandas por EDJA se comprende según su interjuego con los otros dos procesos componentes: la orientación hacia la EDJA y la realización o no de la necesidad educativa.

- El **segundo proceso** involucrado en la construcción de demandas consiste en la **orientación hacia los espacios de EDJA**. He denominado así a la identificación y a la búsqueda de espacios de EDJA como satisfactores de las aspiraciones educativas. Se trata de dos aspectos, la identificación y la búsqueda, que presentan cierto devenir propio, por lo cual pueden interpretarse como dos subprocesos.

En cuanto a la identificación de los satisfactores, las entrevistadas mencionan en sus relatos múltiples espacios de EDJA de diferente grado de formalización con los que han tenido experiencia a lo largo de su vida (ya sea en situaciones de contacto directo o de tipo simbólico al haberse planteado situaciones posibles). A través de éstas han construido una manera de ver y de pensar estos espacios, una representación, que se verbaliza en los relatos profundamente imbricada con la representación de sí mismas y de su propia vida, con sus afectos y emociones, con la gratificación o frustración de sus aprendizajes, en la interacción con los otros significativos que integraron dichos espacios (docentes, compañeros). En este sentido he considerado como parte de la construcción de las demandas por EDJA a la “**identificación**” del **satisfactor**. En los relatos no se muestra como un proceso puramente “racional” de selección, fundamentado sólo en la información sobre las características de los diferentes satisfactores posibles, sino que aparece la representación del objeto (los posibles espacios de EDJA) en interjuego con la representación del sujeto acerca de su vida y de sí mismas (la imagen de sí), incluyendo aspectos cognitivos y afectivos. En este interjuego se entraman y comprenden las actitudes de acercamiento o de alejamiento a dichos espacios.

En la identificación se observa la compleja construcción a lo largo de la vida de la representación de los espacios de EDJA en relación con el sujeto: los espacios de EDJA de diferente grado de formalización son vistos en relación con sus necesidades e intereses, en tanto satisfactores individuales o sinérgicos; en relación con su propia vida: para compensar una vida no vivida; para lograr autonomía; para acceder a diferentes vidas posibles; en relación con la imagen de sí mismos, en general y como aprendices. Éste último aspecto ha resultado muy significativo para el análisis, por lo que retomaré aquí muy brevemente algunos aspectos significativos:

En el caso de Chola, se observa la identificación de varios espacios de EDJA de diferente grado de formalización frente a sus aspiraciones educativas, en interjuego con

una imagen positiva de sí misma como aprendiz (ser capaz, obtener logros), cuya construcción hunde sus raíces en sus primeras experiencias educativas durante su niñez. A través de su relato puede observarse un devenir en las experiencias en las que ha podido efectivizar su demanda en espacios de EDJA de diferente grado de formalización, así como en los aprendizajes sociales posteriores, que confirman y amplían los rasgos incluidos en esta imagen de sí misma en relación al aprendizaje. Esta imagen positiva le permite visualizar como “posibles”, “adecuadas” y “merecidas” las distintas instancias de aprendizaje. En el caso de María, las pistas de las rupturas o el contraste entre cómo aprendió a aprender en contacto con la naturaleza y cómo aprendió a aprender (o no) en sus trayectos por la escuela dejan sus huellas en la configuración de una imagen de sí negativa como aprendiz. Estos rasgos se han reafirmado en sus posteriores experiencias de construcción de demandas por EDJA, asumiendo también aquellas evaluaciones negativas recogidas en su interacción con otros (docentes, otros significativos de su entorno). Al igual que en el caso de Chola, puede sostenerse una hipótesis de relación entre subcategorías: entre el significado de los espacios educativo y el reconocimiento de las propias capacidades y los logros de aprendizaje. En el caso de María, ciertos espacios de EDJA se percibieron y perciben en tanto satisfactores como “frustrantes”, “no adecuados a sus expectativas ni a sus posibilidades” y “vergonzantes”.

A partir del análisis de este subproceso de identificación de espacios de EDJA como satisfactores se observan como aspectos comunes a ambas entrevistadas: la relación que establecen entre la representación de los primeros espacios de EDJA de un grado medio-alto de formalización y su escuela en la Educación Inicial; la trama entre la representación de los espacios de EDJA, la representación de sí como aprendiz y de la interacción con otros; la carga afectiva que se desprende de esa trama (ya sea de gratificación y merecimiento o de frustración y vergüenza).

Por otra parte, el análisis de las diferencias entre ambas, muestra las variaciones de los significados y su vinculación con los diferentes tipos de espacios de EDJA según el grado de formalización: mientras que para Chola los espacios de EDJA que resultan adecuados y merecidos corresponden a instancias de cualquier grado de formalización, para María los espacios de EDJA que se reiteran como inadecuados y vergonzantes son aquellos correspondientes a un grado alto y medio-alto de formalización.

Para ambas, sus específicas experiencias educativas previas, ya sea en la Educación Inicial como en la EDJA, al ser acompañadas de la percepción de la gratificación o frustración de dichas necesidades y de la vivencia positiva o negativa de sus propias capacidades para lograr o no dicha gratificación, han dejado huellas en la representación de los espacios de EDJA, que a su vez facilitan o inhiben la identificación de otros posibles espacios de EDJA. A la luz de estas experiencias biográficas singulares, su percepción de los espacios de EDJA se invisten de un significado particular, en el cual se conjugan aspectos cognitivos y afectivos. Sostengo, sin embargo que aún este significado personal y al parecer “singular” tiene una dimensión psicosocial.

Por un lado, en tanto se trata al mismo tiempo de experiencias sociales, que tienen lugar en y a través de la interacción con otros significantes que intervienen en la gratificación o en la frustración, en el reconocimiento o no de los logros. Además resultan experiencias comunes y compartidas por muchos otros jóvenes y adultos afectados por la situación educativa de riesgo y la exclusión social y educativa en relación con un determinado contexto sociohistórico y cultural.

Por otro lado, en tanto los espacios de EDJA constituyen a su vez objetos sociales de representación; si bien se “encarnan” en experiencias y significados personales, conducen a reparar en la relación entre la representación que ha construido cada una de ellas y las representaciones sociales. Estoy planteando como hipótesis, el enraizamiento de estas representaciones individuales en ciertas representaciones sociales acerca de la EDJA, de la adquisición por parte del sujeto de elementos de las representaciones sociales que, a su vez, re-significa a la luz de su vida y de sus propias experiencias. En el caso de las entrevistadas, he hallado la asociación entre los espacios de EDJA de alto grado de formalización y la escuela como prototipo de una representación social predominante acerca de los espacios de enseñanza y aprendizaje, que a su vez se carga de rasgos positivos o negativos según las experiencias personales e interjuega en la disposición hacia la EDJA. También se observan elementos de una imagen vigente a nivel social acerca de la existencia de una edad adecuada para estudiar, así como también elementos de la visión o imagen social meritocrática de la educación. Ésta última, en su versión negativa en el caso de María, la lleva a la aceptación e internalización del “fracaso” en relación con una imagen negativa de sí como aprendiz, desde la culpa y la vergüenza, como sentimientos que tienen también un componente social. Las humillaciones vividas, las descalificaciones, el no reconocimiento y la falta de protección sufridas en la escuela y en la EDJA en interacción con otros significativos, se internaliza como parte del objeto representado, en tanto aquello que potencialmente ciertos espacios de EDJA de alto grado de formalización pueden provocarle frente a una autoestima devaluada. Esta autoexclusión construida a lo largo de la vida parece mostrar el ejercicio de poder sobre la conformación de un sentido común, que actúa reproduciendo la situación educativa de riesgo.

Además de este subproceso de identificación, he ubicado como parte del proceso de orientación hacia los espacios de EDJA a otro subproceso: la *búsqueda / encuentro de los espacios de EDJA*. Me refiero con ello a la movilización de conductas, de un hacer, dirigido a hallar un espacio de EDJA concreto que pueda resultar un satisfactor frente a las aspiraciones educativas. El análisis comparativo de este subproceso en los distintos procesos de construcción de demandas por EDJA identificados en los relatos, muestra su variación según modos más activos (recurrir a varias alternativas, recurrir a otros que orienten hacia un espacio de EDJA como satisfactor) o más pasivos (pensar, mirar, pedir a dios, obedecer a otros). En otras ocasiones, lo que se destaca en el relato es el “encuentro”; el satisfactor “viene” al encuentro de los sujetos, permitiendo realizar aspiraciones educativas reconocidas previamente o incluso estimulando un reconocimiento de necesidades educativas, a posteriori. Finalmente, también hay ocasiones en las que frente a una aspiración educativa no se registra la búsqueda ni el encuentro, al intervenir ciertos aspectos obstaculizadores.

En ambos casos se observa la complejidad y la dimensión psicosocial de este subproceso. La búsqueda y el encuentro no es automática, en ocasiones es dificultosa y aparece influenciada por la trama vincular, los aprendizajes previos y las propias carencias educativas frente a la diversidad de espacios de EDJA concurrentes a una misma aspiración educativa así como a su disponibilidad, cultural e históricamente determinada. En ambas entrevistadas, priman los modos de búsqueda “más pasivos”: ya sea, en el caso de Chola, la recurrencia de situaciones en las cuales la interacción con otros (fundamentalmente de su entorno laboral), permitieron el “venir” o “darse la oportunidad” de incluirse en un espacio de EDJA, o el limitarse al “mirar / ver”, o el “pedir a Dios” aprendido de los mandatos paternos; o, en el caso de María, las búsquedas de satisfactores dificultadas por su “no saber” y por su incapacidad para las decisiones.

La predominancia de estos modos más pasivos puede comprenderse al considerar también a la búsqueda de satisfactores como subproceso con un devenir a lo largo de la vida de cada entrevistada, en el que se hayan implicados aprendizajes sociales que se entran con la construcción de una imagen de sí y con la construcción y el ejercicio de la autonomía en la trama vincular.

- El **tercer proceso** que da cuenta de la construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida refiere a la **realización de las aspiraciones educativas a través de la EDJA**. Una vez reconocida la necesidad y el interés educativo y aún cuando se haya identificado y encontrado concretamente algún espacio de EDJA, los relatos aportan otros aspectos que entran en juego en la efectivización de las demandas. La elaboración de categorías sostiene la identificación de los siguientes subprocesos: la toma de decisiones respecto al acceso o no acceso al espacio de EDJA; el acceso y la continuidad en el espacio de EDJA; la gratificación o la frustración de la aspiración educativa.

La **toma de decisiones sobre el acceso o no acceso al espacio de EDJA** se destaca como aspecto relevante en ambas entrevistadas. A través del análisis del devenir de demandas por EDJA en los distintos marcos vitales, he comprendido que la autonomía para la toma de decisiones en relación a lo educativo requería ser entendida también como parte de un proceso de construcción más amplio, en relación con la diversidad de otras necesidades y problemas que afectaron su cotidianeidad a lo largo de sus vidas.

En ambas entrevistadas, he hallado que en el subproceso de toma de decisiones referidas a la EDJA se halla involucrado el ejercicio de la autonomía en la trama vincular con otros significativos que intervienen en la realización de las necesidades propias y colectivas. A través de la comparación entre los procesos de construcción de demandas se observan, en relación al no acceso a la EDJA, las decisiones obligadas así como la inhibición de las decisiones que lleva a relegar las necesidades educativas propias frente a las necesidades colectivas del grupo “a cargo”. Se trató de procesos de construcción de demandas en los cuales no llegó a efectivizarse la demanda y las aspiraciones educativas no se realizaron. En relación al acceso a la EDJA, se observan también decisiones obligadas, pero también se manifiestan decisiones guiadas por otros y algunas decisiones autónomas. Se trató de procesos de construcción de demandas en los cuales comenzó a efectivizarse la demanda.

Estos hitos decisionales referidos tanto al acceso como al no acceso a la EDJA, presentadas en los relatos en relación con los rasgos de la propia vida, de la propia persona (imagen de sí) y con sus acontecimientos biográficos particulares, develan sin embargo nuevamente el procesamiento del orden sociohistórico a nivel psicosocial. Por un lado, en tanto en las decisiones de cada proceso de demanda por EDJA se hallan involucradas consideraciones relativas a las condiciones concretas de existencia de cada marco vital que configuran las posibilidades de reconocimiento y realización de sus necesidades educativas o de su relegación, en relación con un entorno familiar y social. Por otro lado, en tanto estas decisiones tienen lugar en la interacción con otros; en ellas se hallan involucradas las tramas vinculares que también se gestan en determinados contextos históricos y geográficos. En este sentido, las recurrentes “decisiones obligadas” tanto de acceso como de no acceso a la EDJA pueden comprenderse con mayor profundidad a la luz de las historias de vida de María y de Chola en las cuales se observan relaciones familiares con rasgos autoritarios y diversas relaciones de poder y dominación, propios de cada lugar y época en los cuales han transcurrido sus vidas y aceptados a través de su naturalización.

Una vez decidido el acceso a un espacio de EDJA, el logro de la realización o satisfacción de una aspiración educativa requiere del efectivo *acceso y continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje*. Las entrevistadas han manifestado en sus relatos el reconocimiento de algunos aspectos que, desde su perspectiva, han obstaculizado la continuidad del proceso de enseñanza y aprendizaje, tales como aquellos referidos al entorno vincular inmediato y las características personales negativas (que incluyen los aprendizajes no logrados previamente). Estos aspectos provocaron la interrupción de la realización de la necesidad; es decir la demanda se hizo efectiva pero quedó trunca. Otros aspectos, en cambio, han facilitado el acceso y la continuidad, tales como ciertas características del espacio de EDJA, la relación positiva con los docentes y las características personales positivas (que incluyen los aprendizajes previos logrados). Estos aspectos posibilitaron a su vez el logro de nuevos aprendizajes y con ello, la realización de las aspiraciones educativas; se trató de procesos en los cuales la demanda efectiva llegó a su culminación.

Por último, el reconocimiento del logro o no logro de la realización de las aspiraciones educativas, construido en interacción con otros significativos (fundamentalmente, los que han actuado como docentes en los espacios educativos), se liga sentimientos de *gratificación o frustración* y repercute de manera positiva o negativa en la imagen de sí mismos en relación con la educación y con el aprendizaje. De esta manera, cada proceso de demanda por EDJA afecta dialécticamente los procesos sucesivos, en tanto, en la interacción con otros y con la propia imagen de sí, tienen de significado a los espacios de EDJA, como parte del proceso de identificación de los espacios de EDJA.

Los tres procesos psicosociales principales componentes de los procesos de construcción de demanda por EDJA, reseñados más arriba, resultan centrales para dar cuenta del “avance” o no de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva. El análisis comparativo de los diferentes procesos de construcción de demandas según el devenir de estos procesos psicosociales permite proponer la distinción entre los siguientes *tipos de construcción de demandas por EDJA*:

- procesos de demanda potencial subjetiva, en los que se manifiesta una aspiración educativa, ya sea como necesidad y/o interés reconocido;
- procesos de demanda potencial subjetiva con orientación hacia un espacio de EDJA como satisfactor, cuando no sólo se reconoce una aspiración educativa sino además se identifica a algún espacio de EDJA de distinto grado de formalización como satisfactor y se manifiesta algún modo de búsqueda de dicho satisfactor;
- procesos de demanda efectivizada trunca, cuando la necesidad reconocida se traduce efectivamente en el encuentro y el acceso a un determinado espacio de EDJA identificado como satisfactor (se efectiviza la demanda) y se comienza la inclusión en dicho espacio, pero la continuidad se interrumpe; y finalmente,
- procesos de demanda efectivizada culminada, cuando la necesidad reconocida se traduce efectivamente en el encuentro, el acceso y la continuidad en un determinado espacio de EDJA identificado como satisfactor; es decir cuando se efectiviza la demanda y puede completarse la participación en dicho espacio de EDJA.

Desde un análisis lógico de inclusión en clases, cada tipo de proceso involucra o supone al anterior; en este sentido, puede pensarse un ordenamiento jerárquico en relación al proceso de construcción desde la demanda potencial hasta la demanda efectiva. Sin embargo, el análisis de las secuencias concretas de demandas por EDJA, según sus diferentes tipos, en cuanto a su ordenamiento diacrónico a través de los diferentes marcos vitales me lleva a concluir 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, aspectos que facilitan o inhiben la realización de las aspiraciones educativas, por lo que si bien las situaciones de construcción de demandas son acumulativas (en tanto aquellas previas parecen dejar una huella hacia las posteriores), no resultan necesariamente progresivas a lo largo de la vida.

Este complejo devenir de los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA a través de la sucesión de marcos vitales se comprende a la luz del interjuego con ciertos aspectos condicionantes.

c. Los entornos condicionantes del devenir los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por EDJA

Penetrar en las vidas de Chola y de María ha permitido abstraer las condiciones del entorno vital (entre las cuales se destacan las condiciones de las trayectorias educativas), las condiciones del entorno vincular (familiar y social), y las condiciones del contexto sociohistórico barrial y regional. Se trata de las condiciones del entorno más próximo o más alejado a los sujetos entrevistados en tanto circunstancias en las que, cual círculos concéntricos, devienen y se sitúan cada uno de los tres procesos psicosociales, dando cuenta con mayor profundidad de la emergencia de sus demandas por EDJA. A su vez, estos contextos condicionales presentan un devenir temporal, que también he abordado analíticamente a través de la sucesión de marcos vitales.

El primer nivel de análisis de las *condiciones del entorno vital*, en términos de su relevancia, lo constituye entonces la *caracterización particular de cada marco vital* en cuanto a la *disposición de los trayectos de cada trayectoria* (con sus aspectos objetivos y subjetivos) y su interjuego, durante un período de tiempo, delimitado por los momentos de inflexión. Una de las trayectorias que interjuega con otras en la configuración de estos marcos vitales es la *trayectoria educativa*, en la cual se observa a lo largo de la vida una dialéctica entre los trayectos de los sujetos por la Educación Inicial, los trayectos de EDJA y los Aprendizajes Sociales y en la cual sostengo que se incluye la secuencia de procesos de construcción de demandas por EDJA a la cual me he referido más arriba. A efectos analíticos, como parte de las condiciones del entorno vital propio de cada entrevistada, he profundizado en las *condiciones de sus trayectorias educativas*.

En cuanto al trayecto recorrido por las entrevistadas en la Educación Inicial, se observa en ambos casos *inicios truncos*; su escolaridad primaria quedó interrumpida habiendo cursado pocos grados, lo cual las colocó en situación educativa de riesgo. Considerando los significados que las entrevistadas le adjudican a estos trayectos, los aprendizajes logrados y el reconocimiento de esos logros, se trata sin embargo, de inicios diferentes a la luz del devenir de sus procesos de construcción de demandas por EDJA posteriores: enriquecedor en un caso y empobrecedor en el otro. La consideración de estos mismos aspectos en cuanto a las situaciones de construcción de demandas efectivizadas, también permite diferenciar entre *trayectos de EDJA* que he nominado de acumulación progresiva, de acumulación regresiva o trayectos de cambio, en cuanto implican aspectos facilitadores o inhibitorios del reconocimiento, la orientación hacia el satisfactor y la realización de las aspiraciones educativas posteriores. He nominado a estos trayectos como de acumulación progresiva o de acumulación regresiva o de cambio, teniendo en mente no sólo su relación con el devenir de la construcción de demandas por EDJA, sino el denominado principio de avance acumulativo en su doble faz, cuantitativa y cualitativa. Los aspectos identificados en cada trayecto permiten suponer que no sólo cuánto, qué y cómo se aprende en la

Educación Inicial, sino también cuánto, qué y cómo se aprende en la EDJA, afecta cuánto se demanda y se apropia en términos de una educación permanente.

La trayectoria educativa también contiene la multiplicidad y heterogeneidad de los *Aprendizajes Sociales* que las entrevistadas han construido a lo largo de la vida; la diversidad de sus contenidos y fuentes así como su distribución a través de los marcos vitales indica su actividad de aprendizaje permanente frente a sus desafíos cotidianos. He discriminado las distintas formas enfatizadas respecto de cómo se aprende: fundamentalmente, por interacción con otros, por experiencia propia y, por último, por reflexión sobre aspectos del contexto, de los otros significativos y sobre sí mismas, o lo que he entendido como aprendizajes reflexivos en sentido estricto. He identificado indicios de múltiples aprendizajes sociales involucrados en cada uno de los tres procesos psicosociales, que configuran, también como parte de sus trayectorias educativas, un *aprender a demandar*, tal como retomaré más adelante.

Otras condiciones del entorno vital han afectado a los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA, en ambos casos estudiados. En primer lugar, se destaca como relevante *el lugar del reconocimiento y la realización de las necesidades personales en la trama de necesidades colectivas*. En este sentido, se destaca que ambas entrevistadas han ocupado aún desde su infancia el lugar de “proveedores a cargo de la satisfacción de las necesidades propias y colectivas” en relación a sus concretas condiciones de existencia, aspecto que en ocasiones estimula o acrecienta el reconocimiento de sus aspiraciones educativas y en otras lleva a relegar su realización, inhibiendo las decisiones referidas al acceso a la EDJA, frente a las necesidades de otras personas.

Otro aspecto refiere a la construcción de la *representación de los espacios de EDJA* de diferente grado de formalización. La comparación de los referentes proporcionados por ambas entrevistadas permitió discriminar entre: “escuelas de adultos” (de un alto grado de formalización), espacios de EDJA vistos “como escuelas” (de un grado medio-alto de formalización) o “como charlas” (de un bajo grado de formalización); se manifiesta también la representación y valoración de los otros componentes del fenómeno educativo (la escuela en la Educación Inicial y los Aprendizajes Sociales). Se observa que en la representación de los espacios de EDJA confluyen imágenes, informaciones y cargas afectivas, sobre la base de la gratificación o frustración de las aspiraciones educativas en las experiencias previas, que afectan al subproceso de identificación de estos espacios como parte del proceso de orientación hacia la EDJA como satisfactor.

Otro aspecto consiste en la configuración a lo largo de la vida y en la dialéctica de identificación y diferenciación con otros, de una particular *imagen de sí mismas*: en general, en relación con su trayectoria educativa y en relación con sus aprendizajes. Se trata de tramas complejas de rasgos de sí que conforman un transfondo interpretativo que aporta a la comprensión de las demandas por EDJA, en relación con lo que para las entrevistadas resulta significativo en sus propias vidas y de lo que las caracteriza y constituye como personas. Aspectos de la imagen de sí en general, tales como el “estar a cargo” de otros, “cuidar a todos”, “ayudar a los demás” (rasgos ligados o emergentes de una vida cotidiana en la cual ocupan el lugar de proveedoras en la realización de las necesidades colectivas al que me he referido más arriba) u otros rasgos como “ser del marido” o “no tomar decisiones”, afectan ya sea al reconocimiento y/o a la realización de las aspiraciones educativas. Por otro lado, rasgos positivos (en el caso de Chola) o negativos (en el caso de María) de la imagen de sí como aprendiz, construidos en las experiencias concretas de aprendizaje, que desde su perspectiva afectan la continuidad en los espacios de EDJA, también afectan dialécticamente a la orientación hacia la EDJA posteriores, constituyendo un aspecto central del subproceso de identificación de los

espacios de EDJA. Esto implica que, en relación con sus procesos de demandas por EDJA, las entrevistadas han actuado no sólo según cómo percibían y significaban su situación de vida en cada marco vital y a su entorno familiar y social sino también, a sí mismas.

Un último aspecto significativo que he identificado en los relatos de vida, refiere a la *construcción de una autonomía* para la búsqueda de satisfactores y para la toma de decisiones acerca de la realización de las necesidades. Los relatos han puesto de manifiesto desde la narración de los dramáticos primeros momentos de inflexión, la relevancia de la incidencia de los otros significativos de su entorno familiar, que han decidido sobre el rumbo de sus propias vidas. El análisis de la dinámica necesidad / satisfacción a través de los sucesivos marcos vitales, puso en evidencia la tensión entre la dependencia y la independencia de los otros para la realización de las necesidades en relación con los diferentes aspectos de la vida cotidiana. La elaboración de subcategorías y propiedades permitió discriminar diferentes modos de búsqueda de satisfactores así como diferentes tipos de decisiones en el ejercicio de la autonomía: decisiones obligadas, decisiones guiadas por otros, decisiones autónomas, decisiones opuestas a otros. Ciertos aspectos facilitadores e inhibitorios fueron dando forma a la “autonomía obligatoria” o la “autonomía cuestionada” construida en cada entrevistada (Chola y María, respectivamente), reflejando el procesamiento de modos de relación y de mandatos familiares y sociales. Estos aspectos permiten comprender la recurrencia de búsquedas pasivas, como parte del proceso de orientación hacia los espacios de EDJA; y de las decisiones obligadas y guiadas por otros respecto del acceso o no acceso a los espacios de EDJA, como parte del proceso de realización de las aspiraciones educativas.

Las condiciones del entorno vital a las que he hecho referencia hasta este punto, se comprenden en mayor profundidad en su interjuego con las condiciones del entorno vincular y las condiciones del entorno sociohistórico barrial y nacional en las cuales transcurren las vidas de las entrevistadas y sus procesos de construcción de demandas por EDJA.

Por “entorno vincular” estoy entendiendo al conjunto de personas con las cuales las entrevistadas han manifestado haber establecido relaciones cercanas en la interacción cotidiana (miembros del hogar y/o familia fundamentalmente, pero también amigos, vecinos, docentes, empleadores). En el análisis de los procesos psicosociales involucrados en las demandas por EDJA se destacan dos aspectos principales que actúan como *condiciones del entorno vincular*, que he denominado: la trama vincular con otros significativos que intervienen en la toma de decisiones para la realización de las necesidades y los modos de realización familiar de las necesidades.

En cuanto a la *trama vincular en la toma de decisiones*, aparecen en los relatos de vida otros que deciden, otros que mandan, que orientan ordenando o que ayudan conversando en torno a la realización de las necesidades. En este sentido, si bien con sus matices diferentes, se destaca en ambos casos estudiados evidencias de la existencia de matrices autoritarias de relación, fundamentalmente en los primeros marcos vitales de sus vidas. Esta trama vincular con otros significativos interjuega de diferentes maneras en relación con los procesos de construcción de demanda por EDJA: interviniendo en la construcción y el ejercicio de la autonomía de las entrevistadas (como parte de las condiciones de su entorno vital propio) respecto de la búsqueda de espacios de EDJA como satisfactor y de la toma de decisiones referidas a sus aspiraciones educativas; y configurando el lugar que ocupa cada entrevistada en el marco de los acuerdos condicionantes acerca de que he llamado los modos familiares de realización de las necesidades.

El análisis me permitió caracterizar, desde la perspectiva de las entrevistadas, los *modos familiares referidos a la realización de necesidades de sobrevivencia* y aquellos *referidos*

a las *necesidades de educación*. A través de los distintos marcos vitales he identificado el interjuego bidireccional entre los modos en que a nivel familiar se resolvían las necesidades de sobrevivencia, tales como, “vivir con padres humildes”, “rebuscárselas solos”, “trabajar para superar pérdidas y dificultades económicas” (cuya caracterización revela el predominio de entornos familiares de pobreza de subsistencia), y los modos de resolución a nivel familiar de las necesidades educativas, que incluyen el estímulo o el desestímulo del acceso a la EDJA, de sus miembros (entre otros, de las entrevistadas).

Por último, las *condiciones del contexto sociohistórico barrial y nacional* refieren a las características y vivencias de dichos contextos que afectan a la configuración de aspectos del entorno vincular y de los marcos vitales y que actúan como escenarios facilitadores o inhibitorios del reconocimiento de las aspiraciones educativas, la orientación hacia los espacios de EDJA y la realización de dichas aspiraciones. Las vivencias de cada entrevistada remiten al procesamiento biográfico que han hecho de este contexto; es decir, cómo los diversos sucesos históricos, aspectos políticos o económicos han impactado y han sido vistos en relación con sus propias vidas. Entre estos aspectos, algunos han sido vistos por las entrevistadas entramados de manera más o menos cercanas con sus procesos de demandas por EDJA, tales como, ciertas políticas sociales, o la existencia de espacios educativos próximos a sus lugares de residencia o trabajo. Otros se ven vinculados de manera más indirecta, con la configuración de trayectos de otras trayectorias vitales o con las condiciones de sus entornos vinculares (sus modos de relación y de realización de las necesidades de sus miembros). Otros aspectos, en fin, quedan velados, naturalizados, asumidos como aquello que “debe ser así y no puede ser de otra manera”.

d. Las modalidades y el aprender a demandar

En los dos casos analizados, el devenir histórico biográfico de los procesos de construcción de demandas por EDJA sugiere la configuración de una particular *modalidad de demandar*, que da cuenta de los procesos pasados y se proyecta hacia el futuro. A nivel del sujeto se manifiesta un modo propio que caracteriza los rasgos específicos de su forma de demandar por más educación a lo largo de la vida, en cuanto a las evidencias de ciertas recurrencias en sus procesos de reconocimiento de sus aspiraciones educativas, de orientación hacia los espacios de EDJA y de realización de dichas aspiraciones. Abarcaría en cada entrevistada, el conjunto de intereses y necesidades educativas que considera prioritarias en relación a ciertos rasgos de su propia vida y de sí mismo, la tendencia a la identificación con ciertos tipos de espacios educativos en tanto satisfactores, los modos característicos de búsqueda y de toma de decisiones, forjados a lo largo de la vida. En este conjunto se entran aspectos de la imagen de sí mismas y de la autonomía para la realización de las necesidades, así como sus representaciones personales acerca de la educación y de la EDJA. Esta modalidad o estilo es producto de una construcción psicosocial, en la dialéctica entre el sujeto y su contexto sociohistórico, a través de las concretas situaciones de demandas por EDJA que se han vivido en el pasado; y a su vez, se prolonga en relación con las demandas por EDJA proyectadas a futuro. Hunde sus raíces en la propia historia de vida, en las experiencias educativas de Educación Inicial y de EDJA previas, así como en los aprendizajes sociales logrados, con lo cual, si bien en parte da forma a los procesos de construcción de demandas proyectados, también parece estar abierto a las transformaciones, a la luz de las nuevas experiencias.

A partir del análisis comparativo entre ambas entrevistadas, con sus aspectos comunes y diferentes, considero que en la base de esta modalidad o estilo que caracteriza a cada entrevistada se halla también un *aprender a demandar*. Se trata de las evidencias de una trama compleja de aprendizajes sociales que en Chola y en María pueden relacionarse con

cada uno de los procesos psicosociales principales componentes de su construcción de demandas por EDJA.

Entre otros: en relación con el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la inexistencia de mandatos familiares referidos a lo educativo pero sí referidos al lugar de proveedoras a cargo de las necesidades de los otros; los aprendizajes sociales respecto de las condiciones concretas de existencia que tejen la trama de las necesidades educativas con otras necesidades, tales como con las necesidades de sobrevivencia (en el caso de Chola) o con la necesidad de libertad (en el caso de María). En relación con la orientación hacia los espacios de EDJA, el aprender a aprender a través de las diferentes experiencias, que implica al mismo tiempo un aprenderse a sí mismas aprendiendo, en cuanto a los procesos, actividades y capacidades puestas en juego y a la conformación de un perfil adecuado o inadecuado para el aprendizaje en los distintos espacios de EDJA; el aprender sobre los espacios de EDJA como satisfactores; el aprender a buscar el satisfactor, en cuanto a los aprendizajes sociales que subyacen por ejemplo, al aprender a esperar que se den las oportunidades de aprendizaje (en el caso de Chola) o el aprenderse incapaz para buscar los satisfactores (en el caso de María). En relación con la realización de las aspiraciones educativas, los mandatos familiares reforzados por otros aprendizajes sociales (tales como el aprender a obedecer) a lo largo de la vida que orientan a relegar las propias necesidades educativas frente a las necesidades de los otros; el aprender acerca de las posibilidades y los límites propios para la toma de decisiones. El análisis realizado permite sostener el supuesto de que este conjunto complejo de aprendizajes sociales que confluyen en un *aprender a demandar por EDJA*, ha comenzado a construirse ya desde las experiencias vividas durante la infancia de las entrevistadas, en sus primeros marcos vitales, y que se han reforzado o reformulado a lo largo de sus vidas, dando forma a los rasgos generales y específicos con que se manifiestan sus procesos de construcción de demandas por EDJA y su proyección a futuro.

En suma, el tornar efectiva la demanda, en los casos de Chola y de María, 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 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 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 y reflejan a su vez el procesamiento psicosocial de condiciones y aspectos del contexto sociohistórico. Su situación actual respecto de sus demandas educativas es un punto de llegada, en un camino que, tal como diría Alheit, es biográfica y significativamente articulado, en tanto se relacionan con cada marco vital en el cual se inscribieron en el pasado, en interjuego con aspectos del entorno familiar y sociohistórico. Y se proyecta hacia el futuro, como uno de esos “caminos posibles” que a su vez da cuenta de la esperanza de construcción de “otras vidas posibles”.

2.2. Acerca de la continuidad de las vidas y de las indagaciones

La tesis elaborada, cuyo despliegue he desarrollado en los capítulos que anteceden, se sostiene sobre la integración teórica de las categorías conceptuales generadas a lo largo de un proceso de investigación, las cuales suponen a su vez, la interpretación de los relatos de vida analizados. Coincidiendo con Atkinson (1998) y con Watson y Watson-Franke

(1985), considero que no existe una única interpretación de una vida, sino interpretaciones siempre abiertas, frente al devenir de la/s vida/s (de Chola, de María, de la mía propia y aún de otros), de los aprendizajes y de la construcción de conocimiento en permanente movimiento. En este sentido, la tesis también representa un punto de llegada en un largo camino, que se abre a otras posibilidades de continuación.

a. Acerca de la continuidad de las indagaciones

En primer lugar, en el futuro próximo los resultados de esta investigación se articularán y potenciarán en su triangulación con otros resultados del proyecto UBACYT marco, aportando a la construcción de conocimientos científicos acerca de los factores y procesos que pueden dar cuenta de la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva por EDJA. Como ya se expusiera, esta Tesis forma parte de la producción del subproyecto abocado al tratamiento cualitativo de las biografías educativas; resulta esencial entonces su triangulación con los resultados del subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo, a fin de dar otra proyección a estos resultados y de aportar a la comprensión profunda de la descripción cuantitativa y de las explicaciones obtenidas en términos de asociaciones de variables en aquel subproyecto. Se abre ahora entonces la etapa de triangulación de los resultados obtenidos por ambos subproyectos, buscando los aspectos coincidentes, divergentes y complementarios, a través de reuniones entre los investigadores de ambos subproyectos y procedimientos de análisis que nos permitan articular y ampliar los resultados obtenidos, profundizando en la interpretación de los factores y procesos que dan cuenta de la reproducción o ruptura del principio de avance acumulativo y de la construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida. Ya hemos iniciado la identificación de algunos aspectos referidos por ejemplo, a las razones o motivos por los cuales los adultos se acercan a la EDJA, a las condiciones de los trayectos educativos previos por la Educación Inicial, a ciertas condiciones del entorno familiar, que se enriquecen a la luz de la combinación de los resultados obtenidos por ambos subproyectos.

Más allá de esta continuidad más inmediata, los resultados logrados en esta investigación pueden resultar insumo para indagaciones a más largo plazo.

Por un lado, en el marco general de una producción científica escasa y desarticulada en materia de Educación de Jóvenes y Adultos desde una perspectiva de Educación Permanente, el relevamiento del estado de la cuestión o estado del arte realizado durante la elaboración de esta Tesis (expuesto en el Capítulo 1) ha constituido en sí misma una tarea sustantiva, de sistematización y de construcción de categorías organizadoras que puede resultar un aporte para otras investigaciones afines.

Por otro lado, los resultados obtenidos en esta investigación, en principio válidos para la comprensión de los casos estudiados (de acuerdo con la lógica cualitativa seguida), pueden funcionar como supuestos de anticipación de sentido para el análisis de otros casos que, en un futuro, refuercen su fertilidad teórica en términos de su potencial descriptivo e interpretativo respecto de una realidad nueva.

De esta manera, el esquema conceptual elaborado en torno a los tres procesos psicosociales identificados en las demandas por EDJA a través de los marcos vitales se torna una “propuesta de categorías de análisis” para otras investigaciones, que permitan profundizarlo, ampliarlo, reformularlo o aún testarlo en otras poblaciones y contextos.

De manera particular, el análisis realizado abre una serie de interrogantes, en relación con cada uno de estos tres procesos y a la secuencia y la modalidad de las demandas por EDJA:

En primer lugar, en el análisis realizado he focalizado la identificación de procesos de

construcción de demandas por EDJA a partir de las evidencias de cierto *reconocimiento de las aspiraciones educativas*; pero ¿qué sucede de manera “previa” a este reconocimiento? Si bien he realizado algunas inferencias al respecto, ¿cuáles son los aspectos y procesos que obstaculizan el reconocimiento de aspiraciones educativas a lo largo de la vida? ¿qué aspectos impiden a jóvenes y adultos siquiera tomar sus necesidades objetivas en necesidades subjetivas? ¿de qué manera elementos del entorno vital, familiar y sociohistórico se toman inhibitorios del proceso de reconocimiento de las propias carencias educativas?

En cuanto a la identificación de los espacios de EDJA como parte del proceso de *orientación hacia el satisfactor*, se destaca la relevancia de tomar en cuenta para profundizar en otros estudios futuros, el interjuego entre la representación de los espacios de EDJA y la representación o imagen de sí mismo que se ha develado en esta investigación. Este aspecto puede resultar un insumo para otras investigaciones acerca de los procesos de construcción de las representaciones sociales acerca de la EDJA, de su génesis a nivel de los individuos y grupos sociales a través de sus experiencias sociales de “éxito o fracaso” en sus trayectos educativos previos por la escuela en la Educación Inicial y por la EDJA; para indagar, entre otros interrogantes, el lugar de la investidura o carga afectiva y de los significados personales construidos a lo largo de las vidas, en la conformación de representaciones sociales sobre lo educativo. En particular, por ejemplo, las evidencias recogidas respecto de ciertas representaciones vinculadas a identidades sociales en torno a lo educativo, por inclusión o diferencia respecto de aquellos que no han podido terminar su escolaridad primaria (en tanto “analfabetos”, “ignorantes”), que parecen tener su anclaje en ciertas representaciones sociales, toman relevante indagar en la relación entre los procesos y productos de la conformación de representaciones sociales referidas a la educación y a la EDJA y la conformación de identidades sociales en torno a lo educativo.

Esta perspectiva no parece ser la que hasta ahora ha primado en la tradición en el campo de investigación de las representaciones sociales referidas a lo educativo, generalmente orientadas al estudio de las representaciones sociales de lo escolar, y en tanto “productos” a nivel colectivo. Se plantean entonces diferentes líneas posibles: por un lado, de indagación del “proceso” de elaboración de las representaciones sociales de jóvenes y adultos de sectores populares acerca de la educación, considerando los procesos de apropiación y reconstrucción de representaciones a nivel “personal” en su interacción con lo social, a la luz de las condiciones sociopolíticas y económicas y los mecanismos y estructuras de poder que tienden a la reproducción de la exclusión y la pobreza educativa. Por otro lado, de indagación de las representaciones sociales de grupos sociales acerca de la EDJA en sus diferentes grados de formalización, en tanto “producto”, y de qué manera afectan a la construcción de demandas por EDJA.

En cuanto al proceso de *realización de las aspiraciones educativas*, esta investigación ha dejado planteadas pistas abiertas acerca de la existencia de decisiones en otros momentos del proceso de construcción de la demanda (más allá de aquellas más evidentes analizadas, vinculadas al acceso o no a la EDJA), referidas por ejemplo, a la elección del tipo de satisfactor o a la continuidad o la interrupción del acceso; esta indagación resultaría relevante a futuro, dilucidando de qué manera inciden, en estos hitos decisionales, cada una de las tres dimensiones de ejercicio de poder.

La investigación ha mostrado cómo en cada uno de estos tres procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por EDJA, se entranan a su vez otros aspectos y procesos del entorno vital y del entorno familiar y vincular, y del contexto sociohistórico, que constituyen parte de sus “condiciones”. En particular en relación con las condiciones del entorno familiar, las categorías elaboradas en esta investigación, tales como las “tramas vinculares para la toma de decisiones” y los “modos familiares de realización de las

necesidades de subsistencia y educación”, pueden resultar un punto de partida para estudios posteriores en los cuales se las aborde sobre la base de unidades de análisis colectivas (familia y/o hogar, por ejemplo, a través de entrevistas grupales o “relatos de vida cruzados”) a fin de enriquecerlas y obtener una caracterización más profunda de su involucramiento en relación con la construcción de demandas por EDJA y de su enmarcamiento en el contexto sociocultural, histórico y geográfico más amplio.

En suma, se trata de un conjunto de interrogantes orientados a profundizar en cada uno de los procesos psicosociales y en sus condiciones facilitadoras o inhibitorias de la generación de demandas por EDJA y del tornarlas efectivas, en la población con mayores carencias educativas, en dirección a desentrañar las fuerzas de la reproducción o de la ruptura de la situación de pobreza educativa que afecta a dicha población.

El análisis del devenir de estos procesos a través de la sucesión de los marcos vitales y su proyección a futuro, me ha permitido proponer la noción de *secuencia* de los procesos de demandas por EDJA, así como la de la *modalidad o estilo de demanda*. Se observa en ambas, entre otras cuestiones, el peso de los trayectos educativos previos y específicamente de los procesos de demandas por EDJA anteriores, en la proyección a futuro. Esto abre al menos dos posibles líneas de indagación a futuro.

Por un lado, la elaboración de tipologías sobre la base de la identificación de diferentes “tipos” de modalidades y su relación con los “tipos” de secuencias en diferentes grupos poblacionales, observando su impacto en la reproducción o ruptura del principio de avance acumulativo. La elaboración de estas tipologías demandaría trabajar con muestras más amplias que abarquen una variabilidad en los criterios de selección de las unidades de análisis, tales como, la variación de edades (incluyendo a jóvenes), la variación de género (incluyendo a hombres)⁶, la variación en sus procesos de demandas por EDJA (incluyendo a personas que hayan efectivizado sus demandas en espacios educativos de alto grado de formalización), entre otras.

Por otro lado, también he señalado en esta investigación las pistas de una fuerte incidencia de los aprendizajes sociales en la configuración de cada modalidad de demandar. Este componente de aprendizaje permite plantear como supuesto, que esta modalidad presenta una apertura y permeabilidad a las transformaciones aportadas por nuevas experiencias y estímulos educativos. Este supuesto, enunciado sobre la base teórico-empírica trabajada en esta investigación, estimula una serie de interrogantes relevantes tanto para la investigación como para la acción a futuro, respecto de la posibilidad de implementar (y someter a estudio) intervenciones pedagógicas orientadas a favorecer la construcción de nuevas demandas por EDJA. Me refiero a la exploración de la utilización de las biografías educativas en la investigación como instrumento metodológico en su doble potencialidad: como instrumento de investigación y como recurso pedagógico, a la cual me abocaré en un futuro próximo, tal como retomaré a continuación, como parte de posibles intervenciones en el campo de la EDJA.

b. Propuestas y reflexiones acerca de la intervención en el campo de la EDJA

Varios investigadores en Ciencias Sociales ya han señalado que el trabajo de construcción de relatos de vida requiere una “reflexión sobre los acontecimientos y experiencias sobre los que quien relata puede no haber pensado completamente. Los narradores de relatos de vida ponen palabras a los pensamientos o sentimientos que pueden no haber tenido

⁶ El análisis realizado sobre los dos casos seleccionados ha develado cómo afecta a la realización de las aspiraciones educativas el lugar social subordinado de la mujer; debería indagarse cómo se da este proceso en el caso de los hombres.

palabras antes” (Atkinson, 1998, p. 20). En esta investigación he recogido al finalizar la realización de las entrevistas, expresiones tales como, en el caso de María: *“Creo que te dije todo ((se ríe)). Eso estaba pensando un día: dije qué bárbaro, no? Cómo uno a veces, larga, larga y larga, no? Así, va saliendo todo. Y parece que... a mí me llegaba todo como si saliera de una vertiente de ahí detrás; porque si no me ponía a contar no me surgían tantas cosas, no me volvían, no? del recuerdo, porque no me ponía a recordar. Y bueno, así hablando, iban saliendo y iba destapando ((se ríe)). Sí, muchas cosas salieron! (...) Me pareció lindo; linda la experiencia, porque si no me parece que de otra manera no lo hubiera tenido, así. Es algo lindo...”*; o, en el caso de Chola: *“Recordé bastante y lo pude sacar para afuera. Porque si bien no tuve tiempo de tener traumas por todo lo que me pasó, eso estaba todo adentro... Me gusta, me sirvió (...) Yo usé cosas de estas que estuve recordando, en una carta que le hice a la Comisión Directiva ((del club))”*. Atkinson (1998) señala que uno de los beneficios potenciales de construir este tipo de relato sobre la propia historia puede ser ayudar a ver un “buen final”: el entendimiento del pasado y del presente puede otorgar mayor claridad respecto de las metas futuras.

Específicamente en el campo de las Ciencias de la Educación, tal como he señalado en el Capítulo 1, la línea de antecedentes en “historias de vida en formación” y en “biografías educativas” ha destacado, en este sentido, su valor formativo⁷. Su utilización ha evidenciado que produce una “toma de conciencia” acerca de las decisiones educacionales, de los obstáculos y de los aprendizajes logrados a lo largo de la vida, no como resultado automático, sino como proceso complejo en el cual los propios narradores y el investigador o el educador actúan intencionalmente como facilitadores del ordenamiento y de la atribución de sentidos a los “fragmentos” de vida, lo cual permite iluminar las opciones sobre las cuales proyectar el propio plan educativo. Dominicé (1990) señala que la biografía educativa, al recuperar narrativamente las múltiples experiencias formativas que han marcado la vida de un adulto, permite reapropiar la experiencia pasada e inventariar los saberes adquiridos a lo largo de la vida, como base para cualquier propuesta de cambio.

Este es un campo fértil para indagar en las posibilidades de articular la generación de conocimiento científico con las acciones de educación de jóvenes y adultos, a través de instancias participativas. Este es el camino que intentaré explorar en la próxima etapa de esta investigación (de ser posible, antes de la Defensa de esta Tesis), reflejando el compromiso con el “para qué” y el “para quién” de la investigación: la exploración en la promoción de cambios en la situación de pobreza educativa de los jóvenes y adultos de sectores populares. Planifico incorporar una forma de organizar estos espacios de trabajo con las propias entrevistadas: las “sesiones de retroalimentación”, como una instancia mínima, propia de la investigación participativa. Se trata de espacios de construcción colectiva de conocimiento, sobre el supuesto epistemológico de la posibilidad de esta construcción a través del interjuego entre los saberes de todos los participantes, entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. Constituyen instancias de aprendizaje, donde se favorece la reflexión grupal y los aprendizajes a partir de la objetivación de las problemáticas de la vida cotidiana, como un espacio educativo “más allá de la escuela” (Sirvent, 1994; 1999b; Llosa, 2000c). Constituyen además, una fuente de validación “in situ” de las categorías elaboradas (Sirvent y Rigal, 2007).

Preveo desarrollar una primera instancia de retroalimentación, centrada fundamentalmente en la reconstrucción del itinerario biográfico y la ubicación de las demandas por EDJA en cada marco vital⁸; y luego instancias grupales, como espacio de construcción de conocimientos acerca de los procesos psicosociales involucrados, de profundización acerca de las

⁷ Ver en Capítulo 1 el desarrollo de los autores que han trabajado esta perspectiva (tales como Dominice, 1985, 1990; Alheit, 1994; Pineau, 1994; Pineau y Jobert, 1989).

⁸ Se evaluará si las características específicas del trabajo sobre material biográfico torna necesaria la introducción previa de algún encuentro de trabajo específico con cada entrevistada.

necesidades e intereses, significados y decisiones en torno a lo educativo. Será prioritario el trabajo sobre los resultados de esta investigación en cuanto a los procesos y condiciones facilitadoras e inhibitorias y sobre los proyectos a futuro, en el interjuego entre los aspectos vitales, familiares y sociales. Los propios aprendizajes reflexivos acerca de estos aspectos y condiciones, en tanto objetivación de la vida cotidiana ya expresados en cada relato⁹, pueden resultar un adecuado punto de partida, a fin de profundizar su sentido emancipatorio.

Por otro lado, más allá de su utilización como instrumento de articulación investigación / formación en ésta u otras investigaciones, las conclusiones logradas en esta Tesis y el valor formativo de las biografías educativas permiten efectuar en estos últimos párrafos algunas reflexiones para la intervención en el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos, tanto en la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje, la institucional y la sociopolítica.

En cuanto a la dimensión del espacio de enseñanza y aprendizaje, los resultados de esta investigación referidos al impacto de los trayectos de EDJA previos sobre la situación actual y futura de los jóvenes y adultos respecto de sus demandas educativas, permiten reflexiones acerca del rol docente, en relación con su lugar relevante en el reconocimiento de los logros de aprendizaje y el trabajo sobre la autoestima, en el apoyo a la continuidad de la asistencia de los participantes a los espacios de EDJA, así como en el estímulo para el reconocimiento de las necesidades educativas previas y aún de otras aspiraciones educativas hacia el futuro, entre otros aspectos.

Por otro lado, tal como señala Dominicé, las biografías educativas pueden pensarse como base para una perspectiva pedagógica específica para la educación de jóvenes y adultos, diseñando estrategias didácticas apropiadas para su construcción en espacios de EDJA. En las experiencias antecedentes, el trabajo con las biografías educativas ha mostrado su mayor fertilidad en instancias colectivas. Es posible pensar entonces, estrategias de intervención pedagógica dirigidas al trabajo colectivo con la población joven y adulta de sectores populares sobre sus necesidades objetivas en materia educativa, en las cuales se integre el análisis de las problemáticas de la realidad actual con la reconstrucción de la memoria colectiva, a través de las biografías educativas y la historia oral. Esto permitiría trabajar no sólo en la construcción de demandas educativas a nivel individual sino en la identificación de situaciones sociales compartidas que han impactado sobre las trayectorias y necesidades educativas de un grupo¹⁰, a partir de las cuales se puedan articular demandas sociales.

La complejidad de las distintas trayectorias educativas y los obstáculos que inhiben la efectivización de las demandas por EDJA también deberían contemplarse desde la dimensión institucional y la sociopolítica (en cuanto al rol del Estado). En otros países ya se ha avanzado en este sentido, respecto de la implementación de medidas de apoyo que, tomando en cuenta esta complejidad, contribuyen a estimular la continuidad de las demandas efectivas de los jóvenes y adultos en los distintos momentos a lo largo de sus vidas, así como experiencias institucionales en las que se utilizan prácticas biográficas para, de manera general, proyectar un plan de formación hacia el futuro. Desde la década de los ochenta en países francófonos se registran iniciativas institucionales diversas en cuanto a la población con la que trabajan (ya sea jóvenes no calificados para el empleo, adultos desempleados, ejecutivos en actividad, etc.) en las que se utilizan prácticas biográficas con varias finalidades prácticas, ya sea para proyectar o fortalecer itinerarios de formación (tanto

⁹ Expuestos en el Capítulo 6, ítem 3.3. sobre el “aprender a demandar”.

¹⁰ Así como Alheit (194b) ha estudiado los problemas sociales generados por el desempleo joven en Alemania, analizando las estrategias biográficas para la transición entre sistema educativo y laboral (ver en Capítulo 1), en nuestro país, sería relevante indagar colectivamente acerca de aspectos sociohistóricos que pueden haber afectado a las biografías educativas, tales como: el efecto de la llamada “transformación educativa” de los noventa, el desempleo prolongado o la implementación de planes sociales que exigen la participación en actividades educativas como contraprestación.

a nivel individual como también algún proyecto colectivo y cooperativo), para tomar decisiones respecto de la vida profesional, para precisar los proyectos educativos y explorar las posibles vías para su realización (Pineau y Jobert, 1989; Bélanger y Federigui, 2004).

Las continuidades y discontinuidades de los trayectos educativos a lo largo de las vidas tornan crucial, además, que el sistema educativo reconozca los aprendizajes realizados por los jóvenes y adultos en los espacios educativos “más allá de la escuela” de diferente grado de formalización y aún sus aprendizajes sociales¹¹ y que se implementen sistemas de información y orientación en relación con las múltiples experiencias educativas existentes¹².

Esta perspectiva política, donde el Estado ejerza su papel de garante y responsable de la educación en tanto derecho humano y social a lo largo de la vida, permitiría atender a la complejidad de las biografías educativas. En este sentido, los resultados obtenidos en esta investigación de Tesis, reafirman la importancia que ya hemos planteado en nuestros trabajos anteriores en el Proyecto UBACYT marco, con la dirección de Sirvent, acerca de la necesidad de una política educativa integral orientada a la distribución igualitaria y a lo largo de toda la vida de los conocimientos necesarios para una participación ciudadana crítica y autónoma en la toma de decisiones en los distintos ámbitos de la vida cotidiana, que busque quebrar esos factores que obstaculizan la efectivización de las demandas por EDJA y que tienden a la reproducción de la situación educativa de riesgo y del principio de avance acumulativo en educación¹³. La atención de las múltiples y diversas necesidades educativas que, tal como se ha visto en los relatos de vida, emergen permanentemente en las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y el adulto requiere la constitución de una red o trama que contemple y potencie los múltiples recursos educativos de la sociedad. Esto implica superar las barreras a nivel sociopolítico, institucional y pedagógico que tienden (a nivel biográfico) a la segmentación entre los trayectos educativos transitados por la Educación Inicial y por la Educación de Jóvenes y Adultos de diferente grado de formalización, apoyando y extendiendo las experiencias de articulación; esto también supone recuperar y fortalecer las experiencias de educación de adultos de tal manera que no constituyan circuitos educativos de baja calidad para la población excluida.

Las reflexiones y propuestas efectuadas en este último ítem, sobre la base de la Tesis elaborada, en términos de posibles indagaciones científicas e intervenciones pedagógicas en el campo de la educación popular de jóvenes y adultos, se orientan a la búsqueda de alternativas que potencien demandas individuales y sociales en pos de la democratización de la educación a lo largo de toda la vida, en un sentido emancipatorio personal y social.

¹¹ “Estamos pensando en una estructura educativa abierta y flexible que permita al joven y al adulto retomar su trayectoria educativa en cualquier momento, a la vez que alternarla con otras actividades de su vida cotidiana. Esto implica generar nuevas formas de articulación entre la educación formal y las instancias del “más allá de la escuela” así como innovar en materia de promoción y acreditación de los saberes obtenidos en espacios diversos que faciliten la concreción de un currículum propio y autónomo a lo largo de toda la vida” (Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006, p. 6)

¹² La implementación de sistemas de reconocimiento de aprendizajes previos y de orientación e información debe, sin embargo, apoyarse en investigaciones y diagnósticos sobre la realidad socioeducativa de nuestro país y acompañarse por mecanismos de monitoreo para evaluar quiénes se benefician y quiénes son excluidos, a fin de evitar la reproducción del principio de avance acumulativo en educación.

¹³ Para estas consideraciones en relación con la dimensión sociopolítica, se siguen las propuestas presentadas inicialmente en Sirvent, 1998b y luego en Sirvent y Llosa, 2001, en Sirvent, Toubes, Llosa y Topasso, 2006 y en Sirvent y Topasso, 2006. En estos dos últimos trabajos, la propuesta se concreta en un trípode que refiere a una perspectiva renovada de Educación Permanente, a la luz de una educación popular y de una pedagogía de la participación.

Bibliografía

- Alheit, P. (1994a). The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40, 283-298.
- Alheit, P. (1994b). *Taking the knocks. Youth unemployment and biography: a qualitative analysis*, Londres: Casell.
- Alheit, P. (1998). Desde la "Sociedad Laboral" a la "Sociedad del Aprendizaje". Una propuesta provocativa. *Diálogos - Experiencias de Desarrollo Comunitario*, 14. Obtenido el 23-07-2005, de <http://www.dialogosred.net/revistas/revista14.htm>
- Alliaud, A. (2005). La biografía escolar en el desempeño profesional de docentes noveles. Procesos y resultados de un trabajo de investigación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. IICE-UBA. Año XIII N°23, 39-47.
- Allport, G. (1951). *The use of personal documents in psychological science. Prepared for the Committee on Appraisal of Research*. Social Science Research Council. Michigan: Edwards Brothers.
- Angell, R. (1945). El uso de documentos personales en sociología: una revisión crítica de la literatura, 1920-1940. En J. Balán (Comp.) (1975) *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y Técnica* (pp. 19-26). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- ASIHVIF, (2002). Chart'e del ASIHVIF. Présentation de l'association et orientations. Obtenido el 22-02-2007, de página web de la ASIHVIF (Association Internationale des Histoires de Vie en Formation) <http://www.asihvif.com/index2.htm>
- Atkinson, R. (1998). The life story interview. *Qualitative Research Methods*, 44 (pp. 22-76). California: Sage Publications.
- Authier J. (1980). Paroles tennes a distance. En B. Conein y otros. *Matérialités discursives*. Lille: Presses Universitaires de Lille (Trad. en mimeo, Paris III s/d).
- Authier J. (1984). Hétérogénéité(s) énonciative(s). *Langages*, 73, 98-111. (Trad. en mimeo por Battaglia D., 1997).
- Bajtín, M.M. (1982). El problema de los géneros discursivos. En M.M. Bajtin, *Estética de la creación verbal* (pp. 248-293). México: Siglo XXI.
- Balán, J. (1975). Introducción. En J. Balán (Comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y Técnica* (pp. 7-16). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Balán, J. y Jelin, E. (1979). La estructura social en la biografía personal. *Estudios CEDES*, 2 (9).
- Balán, J., Browning, H., Jelin, E. y Litzler, L. (1975). Uso de historias vitales en encuestas y sus análisis mediante computadoras. En J. Balán (Comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y Técnica* (pp. 67-86). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Barbary, O. y Dureau, F. (1998) De la recolección al análisis estadístico de biografías migratorias y laborales. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coords.), *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I* (pp. 250-280). Barcelona: Anthropos / Santa Fé de Bogotá: CIDS - Univ. Ext. de Colombia (Coed.).

- Barbier, R. (1977). El concepto de "implicación" en la investigación – acción en las ciencias humanas. En R. Barbier, *La investigación – acción en una institución educativa*. París: Gauthier-Villars. (Trad. por Muniz, M.I.)
- Barreiro, T. (1985). *Hacia un modelo de desarrollo humano*. Buenos Aires: Nuevo Estilo.
- Basile, T. (2002). La universidad popular de las Madres de Plaza de Mayo: emergencia de nuevas prácticas en cultura y poder en la Argentina de la posdictadura. En D. Mato (Comp.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder* (pp. 67-78). Caracas: CLACSO-CEAP, FACES CAF - Fondo Nacional de Ciencia
- Becker, H. (1966). *Historias de vida en Sociología*. En J. Balán (Comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y Técnica* (pp. 27-41). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Bélanger, P. (1994). Lifelong Learning: The dialectics of lifelong education". *International Review of Education*, 40, 353-381.
- Bélanger, P. y Federigui, P. (2004). *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas*. Madrid: Miño y Dávila.
- Bélanger, P. & Valdivieso, S. (1997). *The emergence of Learning Societies. Who participates in adult learning?*. Gran Bretaña: Pergamon and Unesco Institute for Education.
- Benveniste E. (1971). *Problemas de lingüística general I y II*. México: Siglo XXI.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1978). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Bertaux, D. (1980). El Enfoque Biográfico: su validez metodológica, sus potencialidades. Trad. 1988 en *Cuadernos de Ciencias Sociales. Historia oral e Historias de vida. FLACSO*, 18, 57-80.
- Bertaux, D. (1989). Les récit de vie comme forme d'expression, comme approche et comme mouvement. En G. Pineau y G. Jobert, *Les histoires de vie* Tomo I (17-38). París: L'Harmattan. (Trad. por Thouyaret, L. en mimeo).
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bock, A. (1999). Eu caçador de mim: pensando a profissao de psicólogo. En M.J. Spink, *O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 280-291). Sao Pablo: Editora Brasiliense.
- Bolívar Botía, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). Obtenido el 25-08-2006, de: <http://redie.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- Boshier, R. (1971). Motivational orientations of Adult Education participant: a factor analytic exploration of Houle's Typology. *Adult Education Quarterly*, 21 (2), 3-26.
- Boshier, R. (1989). Participant motivation. En C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook* (147-151). New York: Pergamon Press.
- Boshier, R. y Collins J. (1985). The Houle Typology after twenty-two years: a large-scale empirical test. *Adult Education Quarterly*, 35 (3), 113-130.
- Bourdieu, P. (1993). *Cosas Dichas*. España: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1999). *La miseria del mundo*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Bretell, C. (1997). Blurred genres and blended voices: Life History, Biography, Autobiography, and the Auto/etnography of women's lives. En D. Reed-Danahay (ed.), *Auto/etnography, rewriting the self and the social* (pp. 223-256). New York: Berg.

- Bron, A. (2002). *Construction and Reconstruction of Identity through Biographical Learning. The Role of Language and Culture*. Trabajo presentado en ESREA Biography and Life History Network seminar on European perspectives on life history research: theory and practice of biographical narratives, 07-03-2002, Génova.
- Brusilovsky, S. (1992). *Educación no formal. ¿una categoría significativa?*. Trabajo presentado en Congreso organizado por la Asociación de Maestros de Santa Fe, Santa Fé.
- Brusilovsky, S. (1996). Educación de adultos ¿problemática significativa?. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE – UBA*. Año V Nº8, 86-93.
- Brusilovsky, S. (1998). *Políticas públicas de Educación No Formal para sectores populares: sus características y contextos en Políticas y Sistemas de Formación*. Formación de Formadores Serie Los Documentos Nº8. Buenos Aires: Novedades Educativas y UBA.
- 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 Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE-UBA*. Año XIII Nº23, 13-18.
- Castoriadis, C. (1993) *El mundo fragmentado*. Montevideo: Altamira – Nordan Comunidad.
- Castorina, J.A. (2005). La investigación psicológica de los conocimientos sociales. Los desafíos a la tradición constructivista. En J.A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 19-44). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Castorina, J.A., Barreiro A. y Toscano A. (2005). En J.A. Castorina (Coord.), *Construcción conceptual y representaciones sociales. El conocimiento de la sociedad* (pp. 205-238). Buenos Aires: Miño y Dávila
- Centro de Estudios Legales y Sociales CELS - Servicio Paz y Justicia SERPAJ (2001): Presentación ante el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. Cuestiones a considerar en la evaluación del Segundo Informe de Argentina en cumplimiento de los artículos 16 y 17 del Pacto. Obtenido el 13-09-2005 en: <http://www.cels.org.ar/documentos/>
- Chevalier Y. (1989). Analyse Sociologique. En G. Pineau y G. Jobert, *Les histoires de vie* Tomo II (65-74). París: L'Harmattan. (Trad. por L. Thouyaret, en mimeo).
- Chéné A. (1989). Analyse du récit de formation. En G. Pineau y G. Jobert, *Les histoires de vie* Tomo II (133-142). París: L'Harmattan. (Trad. por L. Thouyaret, en mimeo).
- Chosson, J. (1975). ¿Qué es el método del entrenamiento mental? Trad. por Santos H. en J.F. Chosson, C. Herfray, J. Dumazedier (Textos seleccionados) (1999), *Acerca del Entrenamiento Mental*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Couez, A. (1999). "Experiencias de relato de vida de formación". *Proposiciones. Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las Ciencias Sociales*, 29, 189-192.
- 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. *Educação & Sociedade*, 19 (63), 153-173.
- Cropley, A. (1989). Factors in Participation. En C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook* (pp. 145-147). New York: Pergamon Press
- Davis, K. (2003). Biography as critical methodology. *Newsletter Biography and Society Research Committee 38 ISA*, febrero, 5-11.
- De Brasi, J.C. (1990). *Subjetividad, grupalidad, identificaciones. Apuntes metagrupales*. Buenos Aires: Búsqueda.

- De Brasi, J.C. (1993). La grupalidad en movimiento. En A.M. Fernández y J.C. De Brasi (comp.) *Tiempo histórico y Campo grupal* (pp. 19-48). Buenos Aires: Nueva Visión
- De Gaulejac, V. (1999). "Historias de vida y sociología clínica". *Proposiciones. Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las Ciencias Sociales*, 29, 89-102.
- De Gaulejac, V. (2008). *La vergüenza, sus fuentes y sus repercusiones psico-sociales*. Conferencia en Facultad de Psicología Universidad de Buenos Aires (UBA), el 27-10-2008, Bs. As.
- De Villers, G. (1990). Relatos de historia de vida en formación de adultos. Obtenido el 18-12-2006, de página web de la Escuela de Psicología Social Pichón-Rivière, en <http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/index.html>
- De Villers, G. (1999). "La historia de vida como método clínico". *Proposiciones. Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las Ciencias Sociales*, 29, 103-114.
- Denzin, N. (1978). *The Research Act. A theoretical introductions to sociological methods*. New York: McGraw-Hill Book
- Denzin, N. (1989). *Interpretative Biography. Qualitative Research Methods, Series 17*. Newbury Park, California: Sage Publications.
- Di Tullio A. (1997) *Manual de gramática del español. Desarrollos teóricos. Ejercicios. Soluciones*. Buenos Aires: Edicial.
- Doise, W. (1991). Las representaciones sociales: presentación de un campo de investigación. *Suplemento Antropos*, 27, 196-206.
- Dollard, J. (1935). The criteria applied: the Jack-Roller. En J. Dollard, *Criteria for the life history* (pp.184-222) Yale: Yale University Press.
- Dollard, J. (1986). Criterios para una historia de vida. Introducción a los criterios. En G. Magrassi y M. Rocca, *La Historia de Vida* (pp. 79-112). Bs. As.: CEAL.
- 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* (pp. 131-153). Lisboa: Depto. de Recursos Humanos do Ministério da Saúde.
- Dominicé, P. (1989). Méthodologie de recherche-formation. En G. Pineau y G. Jobert, *Les histoires de vie* Tomo II (57-74). París: L'Harmattan. (Trad. por L. Thouyaret, en mimeo).
- 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?. *Synthesis PNR* 43; 22. Obtenido el 14-12-2005, de <http://www.infopartner.ch/skbf-csre/div/NFP43/Dominice.pdf>
- Dos Santos, G. (2003). Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevacao da escolaridade. En L. Gomes Soares, *Aprendendo com a diferenca. Estudos e Pesquisas em Educacao de Jovens e Adultos* (pp. 11-38). Belo Horizonte: Autêntica.
- Droeven, J. (2000). *Devenir de las ideas en una terapia familiar*. Buenos Aires: CEFYP.
- Dumazedier, J. (1990). El método del entrenamiento mental. Trad. por Santos H. en J.F. Chosson, C. Herfray, J. Dumazedier (Textos seleccionados) (1999) *Acerca del Entrenamiento Mental*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Ely, M. (1991). Interviewing. En M. Anzul, M. Ely, Friedman, D. Garner y A. McCormack. *Doing Qualitative Research: Circles within Circles* (pp. 57-59). London: The Falmer Press.

- Emler, N., Ohana, J. y Dickinson, J. (2003). En J.A. Castorina (comp.), *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos* (pp. 65-90). Barcelona: Gedisa.
- Erikson, E.H. (1950). *Childhood and Society*. New York: W. W. Norton.
- Extensión Universitaria (1972). Instrumentos para conocer necesidades de educación permanente. Ficha de Pueblo y Cultura. Buenos Aires: Departamento de Extensión Universitaria - UBA.
- Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Farr, R. (1996). *As raíces da la psicología social moderna*. Petrópolis: Vozes.
- Feldman, M.A. (1993). *Estado y Educación No-Formal*. Informe Final de Beca de Iniciación CONICET/IICE (Dir.: M.T. Sirvent), no publicado. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Fernández I. (2003). Las emociones como representaciones compartidas: su anclaje sociocultural. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (coord.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 455-458). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ed. Península.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la Formación*. Formación de Formadores Serie Los Documentos. N°6. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas y Universidad de Buenos Aires.
- Forni, F. (1992). Estrategias de recolección y estrategias de análisis en la investigación social. En F. Forni, M.A. Gallart e I. Vasilachis de Gialdino, *Métodos cualitativos II: La práctica de la investigación* (pp. 9-105). Buenos Aires: C.E.A.L.
- Forni, F., Benencia, R. y Neiman, G. (1991). *Empleo, Estrategias de Vida y Reproducción - Hogares Rurales en Santiago del Estero*. Buenos Aires: CEAL - CEIL (CONICET).
- Foucault M. (1988). El sujeto y el poder. En H. Dreyfus y P. Rabinow, *Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica* (pp. 227-244). México: Univ. Nacional de México.
- Frank, G. (1979). Finding the common denominator: a phenomenological critique of Life History Method. *Ethos*, 7 (1), 68-94.
- 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 (Dir. S. Llosa), 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* (pp. 61-100). Buenos Aires: Edit. de Belgrano - Universidad de Belgrano.
- Fromm, E. (1961). *El miedo a la libertad*. Buenos Aires: Paidós.
- Fromm, E. (1970). *Marx y su concepto de hombre*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Gajardo, M. (1983). *Educación de adultos en América Latina. Problemas y tendencias (aportes para un debate)*. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO.
- Gajardo, M. (1985). Educación de Adultos: De Nairobi a París. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 8, 75-92.
- Gallart, M.A. (1992). La integración de métodos y la metodología cualitativa. En F. Forni, M.A. Gallart e I. Vasilachis de Gialdino (1992) (107-151).
- García Huidobro, J.E. (1985). *Educación de adultos: necesidades y políticas. Puntos para un debate*, Santiago de Chile: CIDE.

- García Negroni M.M. y Tordesillas M. (2001). *La enunciación en la lengua. De la deixis a la polifonía*. Madrid: Gredos.
- Giddens, A. (2001). *Las nuevas reglas del método sociológico. Crítica positiva de las sociologías comprensivas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967). *The discovery of Grounded Theory. Strategy for qualitative reasearch*. New York: Aldine Publishing Company. (Trad. por Cátedra Invest. y Estadística Educ. I; Prof. Sirvent, 2004).
- Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires GCBA (s.f.) Situación Habitacional en la Ciudad. Datos estadísticos comparados de villas, NHT y barrios. Obtenido el 20/01/2006, de: www.buenosaires.gov.ar/areas/planeamiento_obras/vivienda/sit_habitacional.php
- Goetz, J. y Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata.
- Goffman, E. (2001). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Goodson, I. (2003). Hacia un desarrollo de las historias personales y profesionales de los docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8, 733-758.
- Goodson, I. y Walker, R. (2005). Contar cuentos. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 260-273). Buenos Aires: Amorrortu.
- Gramsci, A. (1958). *El materialismo histórico y la filosofía de Benedetto Croce*. Bs. As.: Lautaro.
- Gutiérrez, J. (1999) *La fuerza histórica de los villeros*. Buenos Aires: Jorge Baudino Editores.
- Hall, S. y Lindzey, G. (1974). *La teoría del sí mismo y la personalidad*, Buenos Aires: Paidós.
- Havighurst, R. J. (1957). *Human development and Education*. New York: Green and Co.
- Heller, A. (1977). *Sociología de la vida cotidiana*, Barcelona: Península.
- Heller, A. (1985). *Teoría de los sentimientos*. 3ª Ed. Barcelona: Fontamara
- Heller, A. (1990). *Historia y vida cotidiana. Aportación a la sociología socialista*. México: Grijalbo.
- Hernanz M.L. (1990). En torno a los sujetos arbitrarios: la 2ª persona del singular. En V. Demonte y B. Garza Cuarón (Eds.), *Estudios de lingüística de España y México* (pp. 151-178). México: UNAM, Colegio de México.
- Holstein, J. y Gubrium, J. (1995). The active interview. *Qualitative Research Methods Series 37*. Thousand Oaks, California: Sage Publications.
- Huberman, M. (2005). Trabajando con narrativas biográficas. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 183-235). Buenos Aires: Amorrortu.
- Jacinto, C., Carizza, C., Olaizola, E., Prates, S., Quer, N. y Zanatti, N. (1991). *Los adolescentes de sectores populares en el comurbano bonaerense. Proyecto de vida, educación y trabajo: un estudio en escuelas de adultos*. Serie Estudios y Documentos N°4. Buenos Aires: Dirección Gral de Escuelas y Cultura. Centro de Información y Documentación.
- James, D. (2004). *Doña María. Historia de vida, memoria e identidad política*. Bs. As.: Manantial.
- Jelin, E. (1976). *Migración a las ciudades y participación en la fuerza de trabajo de las mujeres latinoamericanas: el caso del servicio doméstico*. Estudios Sociales, 4. Bs. As.: CEDES.
- Jelin, E. y Feijoó, M.C. (1980). Trabajo y familia en el ciclo de vida femenino: el caso de los sectores populares de Buenos Aires. *Estudios CEDES*, 3 (8/9). Buenos Aires: CEDES.

- Jobert, G. (1989). Les actes, mode d'emploi. En G. Pineau y G. Jobert, *Les histoires de vie* Tomo I (13-16). París: L'Harmattan. (Trad. por L. Thouyaret, en mimeo).
- Jodelet, D. (1991). *La representación social: fenómeno, concepto y teoría*. En S. Moscovici, *Psicología social* (pp. 469-494). Barcelona: Paidós.
- Jossó, M. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "historias de vida" a serviço de projetos. *Educacao e Pesquisa. Universidad de Sao Paulo*, 25 (2), 11-23.
- Jovchelovitch, S. (1994). Vivendo a vida com os outros: intersubjetividade, espaço público y Representações Sociais. En S. Jovchelovitch y P. Guareschi (orgs.), *Textos em representações sociais* (p. 63-85). Petrópolis: Editora Vozes.
- Kaës, R. (1960). *Comportaments et representation culturalles chez les ouvriers*. París: Chombart de Lawe. Traducción al español de capítulo "Campos de representación" (s/d).
- Kerbrat-Orecchioni C. (1991). Hétérogénéité énonciative et conversation. En H. Parret (Ed.), *Le sens et ses hétérogénéités* (pp. 121-138). París: CNRS (Trad. en mimeo, por García González, C.).
- Kovacci O. (1992) *El comentario gramatical II*. Madrid: Arco Libros.
- Labov W. (1972). The transformation of experience in narrative syntax. En W. Labor, *Language in the Inner City* (pp. 354-396). Pennsylvania: Pennsylvania University Press.
- Lane, S. (1999). Usos e abusos do conceito de Representação Social. En M.J. Spink, *O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 58-72). Sao Pablo: Editora Brasiliense.
- Langness, L. (1965). Potencial uses of the Life History (Trad. por J. Suriano). En J. Balán (Comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y Técnica* (pp. 153-174). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Langness, L. & Frank G. (1981). *Lives an Anthropological Approach to Biography*. California: Chandler and Sharp.
- Lapresa, A. (2001) *El Combatiente según Juan Cymes*. Buenos Aires: Editores de la Campana.
- Le Grand, J.L. (2000). Définir les histoires de vie sus et insus "définotionnels". Obtenido el 20-12-2007 en <http://www-desu-rc.univ-paris8.fr/aec/bibliog.htm>.
- Legewie, H. & Schervier-Legewie, B. (2004). Anselm Strauss en conversación con Heiner Legewie y Barbara Schervier-Legewie. *Forum: Qualitative Social Research*, 5(3), Art. 22. Obtenido el 29-09-2006, de <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0403222>
- Legrand, M. (1999). La contra-transferencia del investigador en los relatos de vida. *Proposiciones. Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las Ciencias Sociales*, 29, 115-121.
- Lengrand, P. (1973). *Introducción a la Educación Permanente*. Barcelona: Teide-UNESCO.
- Levita, D. J. de (1977). *El concepto de identidad*. Buenos Aires: Marimar.
- Lewis, O. (1978). *Los hijos de Sánchez. Autobiografía de una familia mexicana*. México: Mortiz.
- Lieblich, T., Maschiach, R. & Zilber T. (1998). Model for classification of approaches. En T. Lieblich, R. Machiach & T. Zilber, *Narrative Research. Reading Analysis an Interpretation* (pp. 1-19). California: Sage Publications.
- Linde, Ch. (1993) What is a Life Story? En Linde, Ch. *Life Story. The creation of coherence* (pp. 20-50). New York: Oxford University Press.

- Llosa S. (1996a). Educación de Adultos y Tiempo Libre. Reflexiones sobre la formación de líderes en recreación a partir de una experiencia en La Ribera de Quilmes. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año V, Nº 8, 69-79.
- Llosa S. (1996b) *El saber cotidiano de docentes y padres; su incidencia en la formulación de demandas educativas*. Informe Final Beca de Iniciación (Dir.: M.T. Sirvent), no publicado. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Llosa, S. (1999). *La demanda y la oferta referida a la Educación de Jóvenes y Adultos en La Ribera de Quilmes*. Informe Final Beca de Perfeccionamiento (Dir.: M.T. Sirvent), no publicado. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Llosa, S. (2000a): Análisis preliminar de la historia de vida (Subproyecto Quilmes). En M.T. Sirvent, "Selección de Informes de Investigación". Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Llosa, S. (2000b). *Los jóvenes y adultos como sujetos de la educación: Un estudio en la Ribera de Quilmes*. Trabajo presentado en II Congreso Internacional de Educación "Educación, Debates y Utopías". Facultad de Filosofía y Letras UBA. Julio, Buenos Aires.
- Llosa, S. (2000c). 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 (pp. 298-306). Buenos Aires: UBA – Aique.
- Llosa, S. (2003) *Educación e Historia de Vida: significados, decisiones e imagen de sí*. Ponencia presentada en I Congreso Internacional y III Congreso Nacional de Investigación Educativa. Facultad de Ciencias de la Educación – UNCo. 22-24 octubre 2003, Cipoletti, Río Negro. En CD-Rom.
- Llosa, S. (2004). *Biografías educativas de adultos de sectores populares: algunos desafíos metodológicos*. Ponencia presentada en Conferencia Internacional de Sociología de la Educación ISA Mid Term Conference RC 04, 25-08-2004, Buenos Aires.
- Llosa, S. (2005). *Acerca de las biografías educativas de jóvenes y adultos de sectores populares*, Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Llosa, S. (2007a) *El abordaje biográfico desde una perspectiva de Educación Permanente: desafíos metodológicos*. Quintas Jornadas de Etnografía y Métodos Cualitativos. 8-10 de agosto, Buenos Aires. Publicado en CD-Rom.
- Llosa, S. (2007b) *Algunos desafíos teórico-metodológicos en una investigación sobre biografías educativas*. Jornadas Pre-ALAS. Facultad de Ciencias Sociales UBA. 23-24 de Mayo, Buenos Aires. Publicado en <http://www.prealas.fsoc.uba.ar> y en CD-Rom.
- Llosa, S. (2007c) *Las biografías educativas de adultos de sectores populares: Una investigación desde la perspectiva de educación permanente*. Trabajo presentado en 1º Congreso Internacional de Experiencias Exitosas en Educación No Formal. 9-12 de Mayo, Bariloche. Publicado en www.cenf2007.com.ar
- Llosa, S., Cragolino, E., Lorenzatti, M.C. y Acín, A. (2002). La demanda potencial y la demanda efectiva en Educación de Jóvenes y Adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. *Cuadernos de Educación: La Educación como espacio público*. CIFYH/UNC. Año II, Nº2, 175-188.
- Llosa, S., Lomagno, C. y Sirvent, M.T. (2005). *Docencia, investigación y extensión universitaria: algunas experiencias de construcción colectiva de conocimientos*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Lloyd B. y Duveen G. (2003) Un análisis semiótico del desarrollo de las representaciones sociales de género. En J.A. Castorina (comp.), *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos* (pp. 41-64). Barcelona: Gedisa.
- Lores Arnaiz, M. y Rietti, S. (1978). *Necesidades humanas no obvias: una aproximación conceptual*. Documento N° 20. Montevideo: CLAEH Centro Latino Americano de Economía Humana.
- Lowe, J. (1978). *La educación de adultos, perspectivas mundiales*. Salamanca: Ed. Sígueme – UNESCO
- Lukes, S. (1985). *El poder. Un enfoque radical*. Madrid: Siglo XXI.
- Lulle, T., Vargas, P. y Zamudio L. (coords.) (1998). *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I*. Coedición Barcelona: Anthropos / Santa Fé de Bogotá: CIDS - Univ. Externado de Colombia.
- Magrassi, G. y Rocca, M. (1986). *La Historia de Vida*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- Maingueneau, D. (1987). *Nuevas tendencias en análisis del discurso*. Buenos Aires: Hachette.
- Marcuse, H. (1985). *El hombre unidimensional. Ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Planeta – Agostini.
- Márquez, F. y Sharim, D. (1999). “Del testimonio al relato de vida”. *Proposiciones. Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las Ciencias Sociales*, 29, 7-10.
- Marsal, J.F. (1969). Historias de vida y ciencias sociales. En J. Balán (Comp.), *Las historias de vida en ciencias sociales. Teoría y Técnica* (pp. 43-66). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Martinic, S. (1985). Saber popular e identidad. En I. Hernández y otros *Saber popular y educación en América Latina* (139-162). Buenos Aires: Búsqueda - CEAAL.
- Marx, K. (1844) Manuscritos económico – filosóficos. En E. Fromm (1970) *Marx y su concepto del hombre* (pp. 103-201) México: Fondo de Cultura Económica.
- Massi, M.P. (2000). Identidad, alteridad y polaridad. Una aproximación al análisis del discurso autobiográfico televisivo. *Revista Iberoamericana de Discurso y Sociedad*; II (4), 115-129.
- Max Neff, M., Elizalde A. y Hopenhayn M. (1986). *Desarrollo a Escala Humana. Una opción para el futuro*. Santiago de Chile: CEPATUR - Fundación Dag Hammarskjöld.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design. An interactive approach*, London: Sage Publications (Trad. en mimeo, por M. Graffigna).
- McEwan, H. y Egan, K. (2005). Introducción. En H. McEwan y K. Egan, *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación* (pp. 9-22). Buenos Aires: Amorrortu.
- Mead, G. (1972). *Espíritu, persona y sociedad*. Buenos Aires: Paidós.
- Mills, C.W. (1961). *La imaginación sociológica*. México : Fondo de Cultura Económica
- Montero Casassus, C. (1998). El uso del método biográfico en el estudio de trayectorias sociales precarias. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coords.) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I* (pp. 125-142). Barcelona: Anthropos / Santa Fé de Bogotá: CIDS - Univ. Ext. de Colombia (Coed.).
- Morgade, G. (2007). Burocracia educativa, trabajo docente y género: supervisoras que conducen “poniendo el cuerpo”. *Educação & Sociedade*, 28 (99).
- Morlans, M.C. (1995) Regiones naturales de Catamarca. Provincias geológicas y provincias fitogeográficas. *Revista de Ciencia y Técnica. Universidad Nacional de Catamarca. II* (2), 1-42.

- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Huemul.
- Moscovici, S. (1991). Introducción. En S. Moscovici, *Psicología Social I. Influencia y cambio de actitudes; Individuos y grupos* (pp. 17-37). Barcelona: Paidós.
- Moscovici, S. (2003). La presentación de las representaciones sociales: Diálogo con Serge Moscovici. En J.A. Castorina (comp.), *Las representaciones sociales: problemas teóricos y desafíos educativos* (pp. 111-152). Barcelona: Gedisa.
- Moss, Portelli, Fraser y otros (1991). *La historia oral*. Buenos Aires: CEAL.
- Muchinik, E. (1987a). La noción de identidad y sí mismo en el interaccionismo simbólico. En E. Muchinik, A. Rubinstein y S. Seidmann. *El mundo como realidad subjetiva*. Buenos Aires: Tekné.
- Muchinik, E. (1987b). Identidad, identidad social y conciencia de sí. En E. Muchinik, A. Rubinstein y S. Seidmann. *El mundo como realidad subjetiva*. Buenos Aires: Tekné.
- Muchinik, E. (2002). La Psicología Social: aspectos históricos. En J.F. Morales, D. Páez, A. Kornblit, D. Asún (coord.), *Psicología Social* (pp. 15-30). Madrid: Pearson Educación - Prentice Hall.
- Muleras, E. (2008) *Sacralización y desencantamiento. Las formas primarias del conocimiento del orden social*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Muñoz O. (2001). "Algunas reflexiones acerca de la psicología social y de la psicología social comunitaria". *Poiésis. Revista Electrónica de Psicología Social FUNLAM* (3). Obtenido el 14-06-2005, de <http://www.funlam.edu.co/poiesis/Edicion003/poiesis3.contenido.htm>
- Murillo, S. (coord.) (2002) *Sujetos a la incertidumbre. Transformaciones sociales y construcción de subjetividad en Buenos Aires actual*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Cooperación.
- Myherhoff, B. (1992). Life History among the Ederly: Performance, Visibility and Remembering. En B. Myherhoff, *Remembered Lives* (pp. 231-247). Michigan: University of Michigan Press.
- Newcomb, T. (1974). *Manual de Psicología Social*. Buenos Aires: Eudeba.
- Niehardt, J. (2000). *Black Elk Speaks*. Nebraska: University of Nebraska Press.
- Niewiadomski, C. (2004). "Violências e alcoolismo: abordagem biográfica em alcoologia e hermenêutica do sujeito", en *Psicologia em Estudo*, 9 (3). Obtenido el 24-04-2007 en: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722004000300002&Ing=en&nrm=iso
- Núñez Cubero, L., Bisquerra Alzina, R., González Monteagudo, J. y Gutiérrez Moar, M.C. (2006). Emociones y educación: una perspectiva pedagógica. En J. García Carrasco, L. Núñez Cubero, J. Asensio y J. Larrosa, *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana* (pp. 171-222). Barcelona: Ariel.
- Ormeño, E. (1989). Adult Education Research: Latin America. En C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook* (pp. 514-517). New Cork: Pergamon Press
- Páez, D., Zubieta, E., Mayordomo, S., Jiménez, A. y Ruiz, S. (2003). Identidad. Auto-concepto, auto-estima, auto-eficacia y locus de control. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (coord.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 121-193). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Páez, D. (2003). El objeto de estudio de la Psicología Social. En D. Páez, I. Fernández, S. Ubillos y E. Zubieta (coord.), *Psicología social, cultura y educación* (pp. 3-23). Madrid: Pearson Prentice Hall.
- Pain, A. (1992). *Educación Informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas*. Buenos Aires: Nueva Visión.

- Parisi, A. (coord.) (1996). *Nuevos sujetos sociales: Identidad y cultura*. Buenos Aires: Servicio a la Acción Popular Se.A.P. - Espacio Editorial.
- Pereira de Sá, C. (1996). *Núcleo Central das Representações sociais*. Petrópolis: Vozes.
- Pereira de Sá, C. (1999) Representações Sociais: o conceito e o estado atual da teoria. En M.J. Spink, *O conhecimento no cotidiano. As representações sociais na perspectiva da psicologia social* (pp. 19-45). Sao Pablo: Editora Brasiliense.
- Pichon-Rivière, E. (1988). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social I*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Pineau, G. (1989). Les histoires de vie en formation. En G. Pineau y G. Jobert, *Les histoires de vie* Tomo I (13-16). París: L'Harmattan. (Trad. por L. Thouyaret, en mimeo).
- Pineau, G. (1989). Un carrefour de pratiques. En G. Pineau y G. Jobert, *Les histoires de vie* Tomo I (41-55). París: L'Harmattan. (Trad. por L. Thouyaret, en mimeo).
- Pineau, G. (1994). Histories de vie et formation de nouveaux savoirs. *International Review of Education*, 40, 283-298.
- Pineau, G. y Jobert, G. (1989). *Les histoires de vie*, Tomos I y II. París: L'Harmattan.
- Pujadas Muñoz, J. (1992). El método biográfico: El uso de las historias de vida en Ciencias Sociales. *Cuadernos Metodológicos*, 5. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas CIS
- Quiroga, A. P. de (1996). Identidad y realidad social. *Temas de Psicología Social* (15), 19-32.
- Quiroga, A. P. de (1998). *Crisis, procesos sociales, sujeto y grupo. Desarrollos en Psicología Social a partir del pensamiento de E. Pichón-Rivière*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Quiroga, A. P. de (2001). *El universo compartido de Paulo Freire y Enrique Pichón Rivière*. Trabajo presentado en Conferencia en Universidad Popular de las Madres de Plaza de Mayo, Julio, Buenos Aires.
- 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*. 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.
- Quiroga, A. P. de y Racedo, J. (2003). *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Racedo, J. (2000). *Crítica de la vida cotidiana en comunidades campesinas. Doña Rosa, una mujer del noroeste argentino*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Racedo, J. (2004). La identidad nacional en la "globalización". En J. Racedo, M.I. Requejo, Z. Segura y M. Taboada, *Patrimonio cultural e identidad. Culturas populares, memoria social y educación* (pp. 19-28). Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Rama, G. (1984). Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. En R. Parra, G. Rama, R. Herrera y J.C. Tudesco, *La educación popular en América Latina* (pp. 9-75). Buenos Aires: UNESCO - CEPAL - PNUD / Kapelusz.
- REDALF (1991). *Investigación sobre Educación Básica de Adultos*. Informe Final Seminario Taller Regional REDALF, Guatemala: UNESCO/OREALC.

- Requejo, M.I. (2004). *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento. Temas de debate en Psicología Social y Educación*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Reyes G. (1993) *Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto*. Madrid: Arco Libros.
- Rheaume, J. (1999). La aproximación clínica en las Ciencias Humanas. *Proposiciones. Historias y relatos de vida: investigación y práctica en las Ciencias Sociales*, 29, 122-128.
- Robin, R. (1996). *Identidad, memoria y relato. La imposible narración de sí mismo*. Buenos Aires: Oficina de Publicaciones CBC – Universidad de Buenos Aires.
- Rosemberg C. (1999) El fracaso escolar en las comunidades collas. Un estudio comparativo entre el entorno familiar y el escolar. (Dir. A.M.Borzone). Informe. Programa Yachay – O.CLA.DE. Van Leer. CONICET.
- Rubenson, K. (1989). Adult Education Research: General. En C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook* (507-511). New York: Pergamon Press
- Ruiz Muñoz, M. y López Palacios C. (2007). *Educación de Adultos y organizaciones civiles: Aprendizajes y prácticas sociales en contextos no escolarizados*. México: Universidad Iberoamericana. Obtenido el 12/12/2007, de:
www.convenioandresbello.info/index.php?idcategoria=1829&download=Y
- Samaja, J. (1992). La combinación de métodos: pasos para una comprensión dialéctica del trabajo interdisciplinario. *Educación Médica y Salud*, 26 (1), 4-34.
- Santos, H. (1999). *Conocimiento científico y cotidiano. Alcances y Límites de la Información Sexual*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sautu, R. (1999a). Estilos y prácticas de la investigación biográfica. En R. Sautu (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp.21-60). Buenos Aires: Editorial de Belgrano - Universidad de Belgrano.
- Sautu, R. (1999b). Recuerdos de la infancia: cómo se entrena a las niñas en el servicio doméstico. En R. Sautu (comp.), *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores* (pp. 101-120). Buenos Aires: Editorial de Belgrano - Universidad de Belgrano.
- Schaltzman, L y Strauss, A. (1973). *Field research. Strategies for a natural sociology*. New York: Prentice Hall. Traducido por M.T. Sirvent. En A.C. Monteverde *Selección de Informes de Investigación 2003*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Schensul, S. & LeCompte, M. (1999). In-Depth, Open-Ended Interviewing. En S. Schensul, J. Schensul & M. LeCompte, *Essential Ethnographic Methods* (pp. 122-146). London: Altamira Press
- Shulman, D. (1993). *Las asociaciones voluntarias como satisfactores de la necesidad de participación*. Informe Beca de Iniciación (Dir: Sirvent M.T), no publicado. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Seidmann, S. (1990). *Migración y cambio. La búsqueda de la identidad*. Buenos Aires: Facultad de Psicología UBA Departamento de Publicaciones; Cátedra Psicología Social.
- Sirvent, M.T. (1966) *Documento de base de Argentina para la Conferencia de Ministros de Educación y Ministros encargados del planeamiento económico de los países de América Latina y del Caribe*. Mimeo no publicado.

- Sirvent, M.T. (1970). *Social participation and adult education: Analysis of research on social participation*. Monografía, no publicada. Teachers College, Columbia University, New York.
- Sirvent, M.T. (1974). Algunas consideraciones sobre dos paradigmas referidos a América Latina: Modernización y Dependencia. Documentos de Investigación n°4/5 del Proyecto Multinacional de Tecnología. Buenos Aires: OEA/Ministerio de Educación.
- Sirvent, M. T., (1978). *Cultura popular y Educación en Argentina*. Proyecto Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe. Ficha N° 7. Buenos Aires: UNESCO/CEPAL/PNUD
- Sirvent, M. T. (coord.) (1981). *Projeto de educacao nao-formal para a periferia social de Sao Paulo*. Informe Final de Investigación, no publicado. Prefeitura do Municipio de Sao Paulo, Secretaria Municipal de Educacao.
- Sirvent, M. T. (1984). *Educacao comunitaria. A experiencia do Espirito Santo* Sao Pablo: I.I.C.A. - Editorial Brasiliense.
- Sirvent, M.T. (1985). Desarrollo Humano y Cultura Popular en América Latina- Estudio de casos. En C. Mallman y O. Nudler (Eds.), *Desarrollo Humano: una exploración colectiva* (pp. 137-159). Río Negro: Editorial de la Patagonia/Fundación Bariloche Centro.
- Sirvent, M.T. (1986a). Participación, Educación y Cultura Popular. En J. Werthein y M. Argumedo, (Eds.). *Educación y Participación* (pp. 133-174). Brasilia: IICA – MEC - SEP.
- Sirvent, M.T. (1986b). Modernización y Educación: notas para una redefinición. *Revista Plural*. Año II N°5, 19-25.
- Sirvent, M.T. (1986c). *Educación, trabajo y la formación del ciudadano*. Documento de la Reunión de Coordinación del Proyecto Especial de Educación y Producción en Zonas Urbanas Marginales. Brasil: OEA / Ministerio de Educación
- Sirvent, M.T. (1989). *Educación No Formal: Sistemas de poder y participación*. Informe CONICET 1987-1989. Buenos Aires: CONICET.
- Sirvent, M.T. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE – UBA*. Año I N°1, 2-19.
- Sirvent, M.T. (1994). *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*, Buenos Aires: Coquena. Segunda edición ampliada (2008). Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Sirvent, M.T. (1995) *Participatory Research on Established Order, Popular Culture, and Engagement of the Working Classes in Buenos Aires*. Tesis Doctoral. Michigan: UMI Dissertation Services Bell and Howell Company.
- Sirvent, M.T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. IICE – UBA. Año V, N° 9, 65-72.
- Sirvent, M.T. (1997). *La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población*. Ponencia en II Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares, Setiembre, Bariloche.
- Sirvent, M.T. (1998). *Estudio de la situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neo-conservadurismo, políticas de ajuste y pobreza, en el marco de una sociología política de la educación permanente*. Informe Final de Año Sabático y Beca Guggenheim 1997, no publicado. Volumen I, II, III, IV. Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Sirvent, M.T. (1999a). The potential, actual and social demand for adult learning in Argentina: the situation of educational risk and cumulative advantage. En Madhu Singh (Ed.) *Adult Learning and the Future of Work* (pp. 143-167). Hamburgo: UNESCO Institute for Education
- Sirvent, M.T. (1999b). *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid: Miño y Davila - Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, M.T. (1999c). Precizando términos. Pero... es sólo cuestión de términos?. (Mimeo, 1993). Publicado en *Propuestas – Revista de Educación No Formal*; Año 1, Nº1, 6-7.
- Sirvent, M.T. (2001). El valor de educar en la sociedad actual y el “Talón de Aquiles” del pensamiento único. *Voces Asoc. de Educadores de Latinoamérica y el Caribe*. Año V, Nº10, pp. 5-13.
- Sirvent, M.T. (2004a). *Investigación y producción de conocimientos: la educación de jóvenes y adultos y la emergencia de nuevos movimientos sociales*. Trabajo presentado en 1er. Congreso de Educadores del MERCOSUR, Junio, Mar del Plata.
- Sirvent, M.T. (2005a). *Educación y Pobreza*. Ponencia en I Foro Educativo. Octubre, San Miguel.
- Sirvent, M.T. (2005b). La educación de jóvenes y adultos frente al desafío de los movimientos sociales emergentes en Argentina. *Revista Brasileira de Educacao. ANPEd Associacao Nacional de Pós-Graduacao e Pesquisa em Educacao*, 28, 37-49
- Sirvent M.T. (2005c) El método comparativo constante. Manuscrito del libro en preparación de M.T. Sirvent y L. Rigal (2007) *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*.
- Sirvent, M.T. (2006a). *El proceso de investigación*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, M.T. (2006b). *Reseña histórica de la construcción conceptual*. Informe, no publicado. CONICET.
- Sirvent, M.T. (2006c). *Primeros procesamientos de la encuesta. Resultados preliminares*. Documentos de Trabajo del Proyecto UBACYT F212 (Dir.: M.T. Sirvent), no publicado. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Fac. de Filosofía y Letras UBA
- Sirvent, M.T. (2008) Proyecto UBACYT F006 2008-2010: “Estructura de poder, participación social, cultura popular y educación permanente: factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por Educación de Jóvenes y Adultos en experiencias de distinto grado de formalización. Estudio de caso en Mataderos y Lugano (Ciudad de Buenos Aires)”. (Directora: Dra. M.T. Sirvent). Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent M.T. (Dir.) (2009). Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela. En J.A. Castorina y V. Orse (Coord.), *Anuario del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación 2008*. [CD-ROM]. Buenos Aires: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M. T. y Brusilowsky, S. (1976). *Guía de discusión sobre interrogantes referidos a la determinación de políticas y estrategias para la acción del Programa Modelo Experimental*. Programa Experimental de la Biblioteca y Complejo Cultural Mariano Moreno. Informe. Buenos Aires: Asociación Cultural Mariano Moreno.
- Sirvent, M. T. y Brusilowsky, S. (1983). *Diagnóstico Socio-cultural de Bernal-Don Bosco*. Buenos Aires: Editorial Río Negro.

- Sirvent, M.T., Clavero, S. y Feldman, M.A. (1990). La demanda educativa de los sectores populares: propuestas de categorías para su análisis. *Revista Argentina de Educación. AGCE Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación*, Año VII N°13, 79-92.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. IICE UBA*. Año VII N°12, 77-94.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2001). Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. IICE – UBA*. Año X, N°18, 37-49.
- Sirvent M.T y Llosa S. (2006) *Encuadre histórico de la Multiplicidad de Pobrezas*. Trabajo presentado en Conferencia. Asociación Gremial de Magisterio de Entre Ríos AGMER, Noviembre, Concordia. En preparación para su publicación.
- Sirvent M.T., Llosa S. y Lomagno C. (2007). Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes. En G. Riquelme (Comp.), *Efectos distributivos del gasto social en educación y formación de los trabajadores*. Serie de Cuadernos del Educación, Economía y Trabajo, N°19 [CD-Rom]. Buenos Aires: Programa Educación, Economía y Trabajo IICE FFYL UBA.
- Sirvent, M.T y Rigal, L. (2007). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. Manuscrito del libro en preparación.
- Sirvent M.T. y otros (2000). *Memorias de la Cátedra de Educación No Formal - Modelos y Teorías*. Documentos de circulación interna. Bs. As.: Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent M.T., Toubes A., Llosa S. y Topasso, P. (2006). “Nuevas leyes, viejos problemas en educación. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular”. *Revista Recreación*, 32. Disponible también en www.recreacionnet.com.ar
- Sirvent, M.T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2006). *Revisión del concepto de Educación No Formal*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent, M.T. y Topasso, P. (2007). *Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Souto, M. (2000). *Las formaciones grupales en la escuela*. Buenos Aires: Paidós Educador.
- Spink, M.J. (1994). Desvendando as teorias implícitas: uma metodologia de análise das Representações Sociais. En S. Jovchelovitch y P. Guareschi (orgs.), *Textos em representações sociais* (p. 117-145). Petrópolis: Editora Vozes.
- Spink M.J. (1999). O estudo empírico das Representações Sociais. En M.J. Spink, (1999) (pp. 85-108).
- Stover, D. “A postcolonial reading of Black Elk”. En Clyde Holler (ed.) *The Black Elk Reader* (pp. 127-146) Syracuse University Press; Syracuse, 2000.
- Strauss, A. (1959). *Mirrors and Masks. The search for identity*. Illinois: The Free Press of Glencoe.
- Strauss, A. y J. Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.

- Suárez D. (2009). *Relatos pedagógicos, docencia e investigación narrativa de la experiencia escolar. Aportes de la investigación cualitativa y colaborativa para la formación y el desarrollo profesional de los docentes*. Tesis Doctoral (Dir: G. Anderson), no publicada. Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Taylor S. y Bogdan R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Buenos Aires: Paidós.
- Thomas, W. & Znaniecki, F. (1958). *The Polish peasant in Europe and America*. New York: Dover
- Titmus, C. (1989). Adult Education Research: Western Europe. En C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook* (pp. 517-519). New York: Pergamon Press
- Toubes, A. (1961). Un enfoque de la Educación de Adultos. *Revista de la Universidad de Buenos Aires* Año VI, N°4, 744-752.
- Toubes, A. y Santos H. (2006). *Experiencias de educadores de jóvenes y adultos en la Argentina. Análisis de problemas y necesidades*. Cuadernos de Cátedra. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- UNESCO (1972) Rapport final. Troisième Conférence Internationale sur l'éducation des adultes. Obtenido el 17-09-2005, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0002/000201/020184FB.pdf>
- UNESCO / CONFINTEA V (1997). *La educación de las personas adultas. La declaración de Hamburgo. La agenda para el futuro*. 5º Conferencia Internacional de Educación de las Personas Adultas. Hamburgo: Instituto de la UNESCO para la Educación.
- Valles, M. (2003). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis
- Van Dijk, T. (1978). *La ciencia del texto*. Buenos Aires: Paidós.
- Vasilachis de Gialdino, I. (1992). *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- Vio Grossi, F. (1985). "La investigación en Educación de Adultos en América Latina: evolución, estado y resultados", en *Lecturas sobre Educación de Adultos en América Latina* CREFAL, México.
- Wacquante, L. (1995). Introducción. En P. Bourdieu y L. Wacquante, *Respuestas. Por una antropología reflexiva* (pp. 15-38). México: Grijalbo.
- Waiser, M. (1989). *La demanda educativa: Programa de Investigación y Proyecto Comparativo en tres países de América Latina*. Proyecto de Investigación, no publicado. Santiago de Chile: OREALC/UNESCO
- Watson, L. & Watson-Franke, B. (1985). *Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry*. , New Brunswick: Rutgers University Press.
- Weintraub, K. (1991). Autobiografía y conciencia histórica. *Suplemento Anthropos*, 29, 18-33.
- West, L., Merrill, B., Alheit, P., Bron, A., Anderson, A.S. & Ollagnier, E. (2007). Biographical methods and their development in different national contexts. En L. West, P. Alheit, A. Anderson & B. Merril, *Using Biographical and Life History Methods in study of Adult and Lifelong Learning*. New York: Peter Lang/ESREA. Obtenido el 15-05-2006, de: http://www.edst.educ.ubc.ca/courses/EDST508C_972
- Zamudio L. (1998). Palabras de instalación. En T. Lulle, P. Vargas y L. Zamudio (coords.) *Los usos de la historia de vida en las ciencias sociales I* (pp. 11-18). Barcelona: Anthropos / Santa Fé de Bogotá: CIDS - Univ. Ext. de Colombia (Coed.).