

**PRE ALAS PATAGONIA
VI FORO SUR-SUR
7, 8, y 9 de Mayo 2014**

Nombre y Apellido de la autora: Marcela Kurlat

Pertenencia Institucional: Programa de Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente¹. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires

Dirección electrónica: marcelakurlat@yahoo.com.ar

Mesa seleccionada: Imágenes y subjetividad: relatos a través de los audiovisuales (Mesa 12, mesa12prealasunpa@gmail.com).

Título de la ponencia: La generación conceptual en procesos de alfabetización de personas adultas: el mundo cinematográfico como instrumento de validación y construcción del conocimiento en el proceso de investigación.

Resumen de 200 a 300 palabras:

La presente ponencia se propone compartir el uso de la imagen audiovisual cinematográfica para la validación de categorías en una investigación doctoral en educación². Esta aborda procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas, desde un diseño cualitativo, de generación conceptual, con instancias participativas. El proceso de investigación implicó el seguimiento del proceso de apropiación del sistema de escritura de Gabriel, un hombre de 40 años en proceso de alfabetización inicial, que se desempeña vendiendo periódicos bajo suscripción en la Ciudad de Buenos Aires y concurre a un centro de alfabetización. Observaciones y entrevistas en el ámbito educativo y laboral permitieron la construcción de categorías relacionadas con la imagen de sí como lector y escritor, la construcción de estrategias lectoras no legitimadas ni reconocidas como tales en el trabajo y el culto a las letras predominante en el aula, lo que se inscribe en él como demanda y restringe modos de concebir la lectura y la escritura.

1 Dirección: Dra. María Teresa Sirvent.

2 Tesis de Doctorado en Educación por la Universidad de Buenos Aires: "*Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*". Dirección: Dra. María Teresa Sirvent. Co-dirección: Dra. Flora Perelman. Beca de Doctorado Tipo II CONICET 2011-2013.

Tras compartir estas categorías en instancias de participación y reflexión con los educadores del programa de alfabetización al que Gabriel concurre, emerge la propuesta de metaforizar los análisis de datos a partir del acervo cinematográfico. Fragmentos de películas como La ceremonia (Claude Chabrol), Mis tardes con Margueritte (Jean Becker) o El analfabeto (Miguel M. Delgado) se constituyen en interesantes insumos de comparación para la validación e ilustración de categorías, así como para la apertura del campo representacional en la construcción de nuevos conceptos.

Los sujetos en las imágenes escenificando la problemática social de la alfabetización de personas jóvenes y adultas; las escenas cinematográficas representando modos de concebir la lectura y la escritura desde el imaginario social; entrelazándose estas representaciones en el proceso metodológico de construcción categorial. Este proceso de articulaciones es el que se busca compartir en la ponencia a partir de ejemplos ilustrativos.

Medios auxiliares que necesita para la presentación: proyector, pantalla, computadora.

La generación conceptual en procesos de alfabetización de personas adultas: el mundo cinematográfico como instrumento de validación y construcción del conocimiento en el proceso de investigación

Introducción

La presente ponencia se propone compartir el uso de la imagen audiovisual cinematográfica para la validación de categorías en una investigación doctoral en educación: "*Procesos psicogenéticos, psicosociales y didácticos en la alfabetización inicial de personas jóvenes y adultas. Estudio de caso*" (bajo la dirección de la Dra. María Teresa Sirvent y la co-dirección de la Dra. Flora Perelman). La misma construye su evidencia empírica desde un diseño cualitativo, de generación conceptual, con instancias participativas. El trabajo de investigación implicó el seguimiento del proceso de apropiación del sistema de escritura de Gabriel, un hombre de 40 años que se desempeña vendiendo periódicos bajo suscripción en la Ciudad de Buenos Aires y concurre a un centro de alfabetización. Observaciones y entrevistas en el ámbito educativo y laboral permitieron la construcción de categorías relacionadas con la imagen de sí como lector y escritor, la construcción de estrategias lectoras no legitimadas ni reconocidas como tales en el trabajo y el culto a las letras predominante en el aula, lo que se inscribe en él como demanda y restringe modos de concebir la lectura y la escritura. Tras compartir estas categorías en instancias de participación y reflexión con los educadores del programa de alfabetización al que Gabriel concurre, emerge la propuesta de metaforizar los análisis de datos a partir del acervo cinematográfico. Fragmentos de películas como *La ceremonia* (Claude Chabrol), *Mis tardes con Margueritte* (Jean Becker) o *El analfabeto* (Miguel M. Delgado) se constituyen en interesantes insumos de comparación para la validación e ilustración de categorías, así como para la apertura del campo representacional en la construcción de nuevos conceptos. Los sujetos en las imágenes escenificando la problemática social de la alfabetización de personas jóvenes y adultas; las escenas cinematográficas representando modos de concebir la lectura y la escritura desde el imaginario social; entrelazándose estas representaciones en el proceso metodológico de

construcción categorial. Este proceso de articulaciones es el que se busca compartir en la ponencia a partir de ejemplos ilustrativos.

La generación conceptual en la investigación

El estudio que se presenta busca describir el proceso de apropiación del sistema de escritura de Gabriel, a partir de acompañar su aprendizaje en un espacio de alfabetización durante un año y medio, abordando el análisis de dimensiones psicogenéticas, psicosociales y didácticas. La estrategia metodológica elegida en consistencia con la naturaleza teórico-empírica del objeto de estudio combina diferentes modos de hacer ciencia de lo social (Sirvent, 2007; Sirvent y Rigal, 2008): el modo de generación de conceptos (métodos cualitativos e interpretativos) y el modo participativo. Las herramientas de obtención de datos han estado constituidas por entrevistas semiestructuradas con una modalidad de indagación clínico crítica (Castorina y Lenzi, 2000), entrevistas de vida, observaciones del espacio educativo y laboral, y sesiones de retroalimentación con los educadores implicados y con el mismo Gabriel (Sirvent, 1999a, 1999b; Sirvent y Rigal, 2008).

El modo de generación de conceptos (Sirvent y Rigal, 2008) enfatiza un modelo de inducción analítica que parte de los significados que los actores otorgan a su realidad (en este caso, los fenómenos de lectura y escritura), buscando la generación de categorías y tramas conceptuales, en un proceso de comparación a la luz de las categorías construidas en investigaciones psicogenéticas antecedentes (Ferreiro y Teberosky, 1979 en adelante), pero desde la construcción de teoría de base sobre las pistas, novedades, preguntas no existentes en dichas investigaciones, que especifican la apropiación del sistema de escritura en la población joven y adulta. Se trata de un modelo de comprensión global y de búsqueda de profundización de la dinámica de la realidad social en casos particulares. Es en un proceso 'en espiral' entre la empiria y la teoría que se va construyendo o 'amasando' el conocimiento. Un proceso dialéctico entre categorías construidas en investigaciones antecedentes que puedan ser fértiles para dar cuenta de las ideas en la población adulta, y nuevos conceptos que permitan comprender las restricciones didácticas y psicosociales a los procesos de alfabetización, como

fenómeno no indagado hasta el momento.

Respecto de la relación entre el sujeto de investigación y el objeto investigado, el modo de operar cualitativo pone de relevancia la implicancia del investigador, buscando 'trabajar con la subjetividad' (Sirvent y Rigal, 2008).

El encuadre participativo, por su parte, se asienta en el paradigma de la teoría social crítica; apunta a la construcción de conocimiento científico como un instrumento de lucha social (ciencia emancipatoria) y tiende a que el 'objeto' de estudio devenga sujeto participante en esa construcción de conocimiento colectivo sobre su entorno cotidiano. En este proyecto, se han introducido sesiones colectivas de retroalimentación con los docentes implicados como instancias mínimas de participación (Sirvent, 2008 y 1999, Sirvent y Rigal, 2008) y con el mismo Gabriel. Las sesiones de retroalimentación cumplen la función de triangulación 'in situ', generación de hipótesis y de nuevas categorías de análisis, validación de los resultados parciales y finales obtenidos; obtención de nueva información empírica y reflexión sobre los procesos y productos de la investigación. Desde la perspectiva del crecimiento de la población en su capacidad de participación y organización social, facilitan la objetivación de la realidad cotidiana y la apropiación de los instrumentos básicos de un pensar reflexivo y científico sobre la misma. En las mismas se asume un doble rol de investigador y educador popular o animador sociocultural (Sirvent y Rigal, 2008; Sirvent, 1999a y 1999b).

En cuanto a la naturaleza de los resultados buscados, son conclusiones en términos de esquemas conceptuales que den cuenta de fenómenos dialécticos y contradictorios; esquemas que no pretenden ser generalizables estadísticamente, sino fértiles teóricamente para describir e interpretar los casos en estudio y ser transferibles a otros casos. Su validación está referida a la seriedad y rigurosidad del proceso de construcción de los esquemas conceptuales y a la fertilidad teórica de los mismos (Sirvent y Rigal, 2008). La construcción del objeto científico se orienta a la identificación de los significados que los actores atribuyen al fenómeno estudiado en articulación con la interpretación del investigador, sin asumir compromisos con variables, buscar la medición o la generalización de los resultados.

El método de análisis de datos empíricos utilizado para la construcción

conceptual en la presente investigación es el Método Comparativo Constante de Glaser y Strauss (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 2002). El proceso metodológico a través del cual deviene la elaboración de categorías implica las siguientes tareas, en un proceso dialéctico y espiralado:

- a) Elaboración del registro a 3 columnas: observables, comentarios, análisis.
- b) Lectura intensiva y holística de los registros.
- c) Fichado de categorías recurrentes y significativas.
- d) Elaboración de memos que describen el comportamiento de las categorías y sus interrelaciones.

Este proceso ha implicado la triangulación permanente entre las entrevistas y las observaciones, en un proceso permanente de obtención de datos, análisis y vuelta al campo a recabar nuevos datos, para volver nuevamente sobre el análisis hasta el logro de cierto ordenamiento conceptual (Strauss y Corbin, 2002).

El caso de Gabriel: un laberinto de escritura en una trenza de tres hebras

Gabriel vive en la Villa 31 de Retiro, Ciudad de Buenos Aires y concurre desde el año 2011 a un centro de alfabetización que funciona en un comedor de la zona. Trabaja de lunes a viernes como 'canillita' haciendo el reparto de diarios bajo suscripción para un puesto de diarios ubicado en una plaza del centro de la ciudad, sumado a trabajos informales como quitar las rejas de un café, hacer mandados, abrir las puertas de los taxis, tareas por las que recibe propinas. Se levanta todos los días a las 3.30 de la mañana para llegar al trabajo, recibir los diarios y clasificarlos. Trabaja hasta las 13:30 de la tarde, horario en que se dirige al centro de alfabetización para estudiar hasta las 17 hrs., 4 veces por semana. Sus docentes comentan que nunca había ido a la escuela de niño, y que de adulto tuvo una experiencia de unos días aunque rápidamente "*abandonó porque era un mundo al que no podía acceder*". Gabriel vivió hasta los 19 años en situación de calle, perdió a sus padres de chico y estuvo varios años en un internado. Él se encuentra perdido en un '*laberinto de escritura*', desde la trama conceptual que hemos construido en investigaciones anteriores (Kurlat, 2011). Sus docentes dicen: "*Hace un año y*

medio que viene y no avanza". Gabriel valida los hallazgos de la propia Tesis de Maestría en Psicología Educativa³, en cuanto a comprender los modos de construcción del sistema de escritura en jóvenes y adultos como una *'trenza de tres hebras'*, que entrelaza las *'conceptualizaciones más genuinas'* acerca de lo que la escritura representa (producto del intento de los sujetos por desentrañar este objeto de conocimiento a partir de sus prácticas culturales); las *'marcas de exclusión'* que han dejado huellas a lo largo de su historia en la visión de sí mismos como aprendices en general y como lectores y escritores⁴ en particular; y las *'marcas de enseñanza'* que se han ido forjando en sus experiencias educativas previas y actuales. Las *'marcas de exclusión'* dan cuenta de las marcas de la historia de los sujetos cuyos derechos han sido vulnerados, que restringen modos de aprender, de concebirse como aprendices en general y como lectores y escritores en particular, atribuyéndose la culpa del *'fracaso'* y sintiendo vergüenza e inhibición al momento de aprender a leer y escribir. Las *'marcas de enseñanza'*, por su parte, aluden a la incidencia de los modos de enseñanza recibidos en la construcción de ideas acerca de lo que es la lectura y la escritura, tanto en experiencias pasadas como actuales. Por ejemplo, si se ha enseñado a nombrar las letras y a *'juntarlas'* como estrategia de lectura, esta modalidad de descifrado es adoptada por los sujetos desde la creencia de que eso es *'leer'*.

Las *'marcas de exclusión'* hacen referencia a la vergüenza, la culpa, la visión empobrecida de la persona como aprendiz, lectora y escritora, la idea de que se *'es ignorante'*, no se sabe *'nada'*, una idea de déficit cognitivo asociado a las *'dificultades de aprendizaje'*. Las *'marcas de enseñanza'*, asimismo, implican modos de intervención docente que han marcado también formas de concebirse como aprendices, lectores y escritores: *'yo no sé leer'*, *'esto no es para mí'*, así como representaciones sobre qué es leer, qué es escribir y qué acciones son necesarias para aprender.

Dicha amalgama, en los casos en los que estas marcas son muy fuertes, constituye un camino laberíntico de construcción de la lengua escrita, con idas y

3 "Procesos de construcción del sistema de escritura en el aula de adultos. Estudio de casos", Facultad de Psicología, UBA. Dirección: Dra. Flora Perelman. Directora de Beca UBACyT: Dra. María Teresa Sirvent. No publicada.

4 Se hace alusión aquí a *'escritor'* y *'lector'* no en un sentido profesional sino a cómo cada persona interactúa con los textos de la vida cotidiana desde prácticas de lectura y escritura con sentido social.

vueltas, entrecruzamientos y algunos recovecos que caracterizan de modo particular los procesos de alfabetización en jóvenes y adultos, lo que se ha denominado '*laberintos de escritura*', ya que estarían obturando el reconocimiento y trabajo sobre los niveles de conceptualización 'más genuinos'. Una de las categorías construidas a lo largo de la investigación, como fenómeno que dificulta la salida del laberinto y el avance conceptual en la apropiación de la lengua escrita en la población adulta es la del '*culto a las letras*'. Este concepto implica la sacralidad dada al aprendizaje de las letras en el aula, tanto la '*enseñanza letra por letra*' desde actividades que apuntan a la asociación perceptiva, a aspectos figurales del sistema de notación, como a la '*demanda de ser enseñado en las letras*' por parte del estudiante, lo que se inscribe como visión de una única enseñanza válida para aprender a leer y escribir.

Esta trama conceptual ha sido compartida con educadores de jóvenes y adultos en sesiones de retroalimentación, que han dado lugar a la inclusión de películas como insumo de comparación para la validación e ilustración de categorías. Los mismos educadores han recurrido a ciertas películas como metáforas para pensar el caso de Gabriel. Describiremos algunos ejemplos en el próximo apartado.

El acervo cinematográfico como elemento de comparación y validación de categorías

Al trabajar como vendedor de diarios y haber vivido en la calle durante tantos años, Gabriel tiene muchísimos conocimientos de la lengua escrita sin ser consciente de ellos. Gabriel clasifica, acomoda, ubica, cuenta los diarios y le dicta a su empleador cuántos hay de cada uno por el nombre; tras la escritura por parte de este último de los nombres y/o direcciones a donde llevar cada diario en cada uno de ellos, interpreta dicha escritura, adjudica y reparte cada uno en los lugares correspondientes; lee en forma conjunta con su empleador la lista de suscritos al día de la fecha, para chequear si falta repartir alguno; indica, opina, cuáles deben repartirse y cuáles no en función de lo escrito en la lista; señala y comenta noticias en los diarios; identifica noticias sobre los

mismos sucesos en diferentes diarios; entrega los diarios pertinentes a una clienta que se acerca a comprar; me dicta: "anóte...", mientras señala con verbalizaciones: "Acá dice La Catedral". Sin embargo, en el aula se 'desespera frente a las letras', se limita a nombrarlas (aunque muchas aún desconoce), su práctica predominante es el descifrado, estrategia que no lo ayuda a dar sentido a los textos, a construir significado a partir de los mismos. Las frases predominantes allí son: "*Soy un burro*", "*yo no sé*", "*yo no puedo*", "*soy un desastre*", "*soy más duro que una mesa*". Se angustia frente al proceso de aprendizaje.

En La Ceremonia de Chabrol, una empleada es contratada por una familia para el servicio doméstico, en una casa alejada de la ciudad.

Escena 1:

Se encuentran la empleadora y la postulante al puesto en un bar, conversan acerca del trabajo. La postulante le entrega una carta con referencias de su empleadora anterior y le señala con su dedo dónde está escrito su nombre, la dirección y el teléfono por si quiere averiguar personalmente sus antecedentes.

Escena 2:

La dueña de casa le deja a la empleada una nota con información sobre el trabajo del día. Esta última se desespera, busca un cuaderno con imágenes, letras y palabras e intenta descifrar el mensaje. Le resulta imposible, se angustia.

Escena 3:

Esta vez la dueña de casa deja una lista de compras para el supermercado. Otra vez la empleada se desespera e intenta asociar los envases de los productos existentes en la alacena con el texto escrito en la lista.

Escena 4:

Llama el dueño de casa para pedirle a la empleada que busque determinado documento en su escritorio. Ella corta el teléfono y corre desesperada a encerrarse en su cuarto.

El personaje de la película oculta su analfabetismo. Ha construido estrategias lectoras gracias a las cuales la gente de alrededor no percibe que ella no sabe leer y escribir. Si yo no hubiese sabido que Gabriel no leía ni escribía aún convencionalmente cuando lo acompañé en su trabajo, tampoco me hubiese dado cuenta. Si bien la mujer busca ocultar su analfabetismo y este no es el caso de Gabriel, sí las escenas permiten entrar en la piel del sentimiento de la persona que no sabe leer y escribir convencionalmente en esta sociedad. Ella

siempre actúa como si supiera leer, poniendo en juego sus estrategias lectoras. El grado de desesperación que denota en las escenas 2, 3 y 4 desespera y angustia al propio espectador, viviendo la propia angustia de la mujer. Es la misma angustia que se vive al escuchar a Gabriel decirse 'burro' y 'desastre'.

Gabriel pide en la escuela ser 'enseñado en las letras'. Para él, lo más importante es conocer la forma de cada una y su sonido correspondiente, para algún día poderlas 'juntar'.

En *El analfabeto*, de Cantinflas, Inocencio recibe una carta que no puede leer ya que aún no sabe leer y escribir.

Escena 1:

Decide pedir ayuda al farmacéutico para que le lea la carta, pero al llegar a la farmacia y escuchar leer a la perfección una receta a una pequeña niña, le da tanta vergüenza que se va sin llevar adelante su objetivo.

Escena 2:

Inocencio decide ir a la escuela y aprender a leer y escribir para poder leer la carta por sí mismo. Al ir a anotarse, los niños se burlan de él. Él se dice ignorante, confiesa su vergüenza y la culpa por no saber.

Escena 3:

Inocencio da lección en la escuela. Habla de la forma de las letras: hay algunas grandes y otras 'chaparritas'. El maestro le pide que mencione las vocales y él dice: "e, i, o, u, a". El profesor le corrige: "No: a, e, i, o, u". Inocencio le plantea que el orden de los factores no modifica al alfabeto, y que le está haciendo preguntas de bachillerato.

En la película de Cantinflas se validan la vergüenza, la percepción de sí mismas que tienen las personas en proceso de alfabetización y la marca fuerte de la escuela, que prioriza el aprendizaje de aspectos figurales de la escritura que no ayudan a construir sentido sobre los textos. Ello se inscribe como acciones necesarias para aprender a leer y escribir en los estudiantes, quienes demandan esta enseñanza. Es el 'culto a las letras' que vive Gabriel. Se ilustra asimismo la condena social a través de la burla: se inscribe en la persona la responsabilidad individual por no haber podido concluir la escuela. Gabriel ha mencionado muchas veces la burla de sus compañeros de vivienda o de trabajo frente a su ida a la escuela de adulto. Sus docentes comentan que por períodos él ha dejado de concurrir a la escuela, y al volver ha confesado que

era porque lo burlaban en el barrio.

Estas marcas dejan huellas fuertes, como se ilustra en 'Mis tardes con Margueritte':

Escena 1:

Un hombre conversa con un amigo acerca de la lectura. En un flash back aparece el recuerdo de su infancia: el maestro diciéndole que él no comprende nada de lo que lee, los compañeros burlándose de él.

Escena 2:

El hombre se encuentra en la plaza con una anciana, con quien entabla una conversación. Ella le muestra un libro que está leyendo, él se interesa por él y ella lo invita a leer. "*No, no, la lectura no es para mí*", dice él. Y otro flash back: el maestro diciéndole que hasta cuando lee tiene 'errores de ortografía', mientras sus compañeros se burlan otra vez.

Escena 3:

El hombre le habla al gato, contándole sus dificultades de lectura y diciéndole que habla con él porque él no se burla. Comenta las dificultades de 'juntar' una palabra con otra, como acción necesaria para poder leer.

'Mis tardes con Margueritte' ilustra las 'marcas de enseñanza', en relación a una visión construida en el estudiante sobre sí mismo como lector. Y otra vez se muestra la burla social y la lectura asociada al 'juntar' elementos aislados, y no como la construcción de sentido sobre un texto de circulación social.

Escenas simples que validan categorías construidas en un proceso de investigación. Escenas dramáticas que ilustran una problemática social.

Conclusiones: la escenificación de una problemática social

Como plantean Strauss y Corbin, el análisis es la interacción entre los investigadores y los datos, y es al mismo tiempo arte y ciencia. El ejemplo comparativo, como se ha ilustrado con las escenas comentadas de las películas, no proporciona datos, sino que estimula al pensamiento del investigador y sensibiliza para reconocer ejemplos en los datos reales, para validar, para dar significado a los acontecimientos y sucesos que muestran los datos.

Los fragmentos de películas comentados⁵ ilustran procesos que van más allá de la comprensión de un caso en particular, como es el de Gabriel. Ilustran verdaderos procesos psicosociales: la incidencia de las marcas de la propia historia en cada joven o adulto en proceso de alfabetización, dejando huellas sobre modos de pensar el mundo, como factor a ser tenido en cuenta para entender sus procesos constructivos vinculados a la alfabetización. La culpa, la vergüenza, las marcas de dolor, la visión de sí mismos como aprendices, la naturalización de una situación de déficit, la toma de consciencia de las propias dificultades, juegan en el modo de aprender de esta población; se entrelazan en la construcción conceptual con los conocimientos sobre la lengua escrita y las estrategias de lectura que han construido los sujetos tanto en sus prácticas culturales y sociales como en experiencias escolares anteriores, aunque no sean reconocidas por ellos. Nuestras evidencias dan cuenta de dicha dimensión afectiva y su impacto en los procesos de alfabetización, desde lo que hemos denominado '*marcas de exclusión*' y '*marcas de enseñanza*'. Las mismas se adquieren en la experiencia social, que puede incluir o no experiencias escolares previas. Implican procesos psicosociales que dan cuenta del impacto de los hechos de la vida cotidiana en la construcción de representaciones sobre la realidad (Sirvent y otros, 2007; Sirvent y Llosa, 2011). En este caso, los impactos de la exclusión social y escolar o de las experiencias escolares previas o actuales en la construcción de una concepción de sí mismos como aprendices, lectores y escritores.

Como decíamos al inicio, las imágenes escenificando la problemática social de la alfabetización de personas jóvenes y adultas; las escenas cinematográficas representando modos de concebir la lectura y la escritura desde el imaginario social; entrelazándose estas representaciones en el proceso metodológico de construcción categorial, validando y motorizando reflexiones y nuevos análisis. Ojalá Gabriel, como el hombre de '*Mis tardes con Margueritte*', en vez de dejar la escuela como lo ha hecho hace varios meses, diciendo: "*mejor me quedo así (en el trabajo), esto no es para mí (la escuela)*", fuera ese personaje que, cuando la anciana Margueritte se queda ciega, se convierte en su lector para que ella pueda leer a través de él, venciendo las marcas que surcaron su vida,

5 Los mismos serán proyectados en la presentación del trabajo durante las jornadas.

transformando el '*esto no es para mí*' y construyendo otras huellas posibles en su camino lector y escritor.

Bibliografía citada

- Ferreiro, E. y Teberosky A. (1979) *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI editores.
- ——— y colaboradores (1983) *Los adultos no alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura*. Departamento de Investigaciones Educativas, Cuaderno de Investigaciones educativas N° 10. México.
- ——— (1986) *Proceso de alfabetización. La alfabetización en proceso*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina.
- ——— (1987) Alternativas a la comprensión del analfabetismo en la región. En *Boletín Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe, N°13, UNESCO*, Santiago de Chile.
- ——— (1994) *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: DIE-CINVESTAV.
- ——— (1997) *Alfabetización, Teoría y Práctica*. México: Siglo XXI.
- ——— (1999) *Cultura escrita y educación*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ——— (comp.) (2002) *Relaciones de (in)dependencia entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa
- ——— (2004) Alfabetización digital, ¿de qué estamos hablando? Trabajo presentado en Salamanca, España, y publicado en las *Actas de las 12ª Jornadas de Bibliotecas Infantiles y Escolares*. Salamanca: Fundación Germán Sánchez Ruipérez, pp. 13-32
- ——— (2005) *Alfabetización de niños y adultos. Textos escogidos 2ª*. Ed. Pátzcuaro, Michoacán, México: CREFAL.
- Glaser, B. y Strauss, A (1967) *The discovery of grounded theory (El descubrimiento de la teoría de base)*. Aldine Publishing Company. Chicago.
- Kurlat, M. (2011). Procesos de alfabetización en jóvenes y adultos: Ismael y sus laberintos de escritura. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 2, 33, 69-95.
- Sirvent M.T. (1999a): *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. España: Miño y Davila.
- Sirvent, M.T. (1999b): *Algunas notas sobre investigación participativa que orientan la lectura bibliográfica*, Material de trabajo de la Cátedra Investigación y Estadística I de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2011) Programa 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 2011 IICE Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires: Editorial de la

Facultad de Filosofía y Letras UBA.

- Sirvent M.T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagnó C. (2007) Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes. En *Cuadernos de Cátedra OPFYL*; Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent M.T y Rigal L. (2008) *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (libro en elaboración).
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002): *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia, Colombia: Contus.