

Nombre/s y Apellido/s de los autor/es: **Sandra Mabel Llosa**

Pertenencia Institucional: Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires.

Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Programa de Investigación: "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Directora: M.T. Sirvent)

Dirección electrónica: sandramllosa@gmail.com

Título de la ponencia:

**La reconstrucción de las biografías educativas:  
un ejercicio de memoria y formación**

**Resumen**

El trabajo se dirigirá a destacar aspectos clave de las experiencias educativas de personas adultas, recogidas en una investigación, a través del ejercicio de la memoria puesto en juego en la reconstrucción de sus biografías educativas. Esta investigación forma parte de un proyecto marco referido a las demandas por educación de jóvenes y adultos en sectores populares de Ciudad de Buenos Aires (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa). Se ha abocado a la identificación y comprensión de los procesos psicosociales involucrados en las demandas educativas a lo largo de la vida, desde un abordaje cualitativo.

Los resultados permiten sostener que los procesos de demandas por EDJA presentan un devenir histórico de construcción a través de la sucesión de marcos vitales a lo largo de la vida. Esta construcción histórica se comprende a la luz de ciertos aspectos que interjuegan como condiciones: se trata fundamentalmente de las condiciones referidas a las trayectorias educativas y el aprender a demandar; las condiciones del entorno vital; del entorno familiar y vincular cercano; y las condiciones del contexto socio histórico nacional, barrial e institucional.

Experiencia, memoria y formación se entrelazan en la reconstrucción de las biografías educativas. Varios autores señalan que los trabajos pioneros realizados desde un abordaje biográfico en el campo de la educación de los adultos abren una corriente diferenciada respecto de la perspectiva antropológica y sociológica, destacando su

especificidad en tanto no sólo permite indagar en los procesos educativos a lo largo de toda una vida sino que conlleva un valor formativo para quienes relatan y analizan sus propias vidas. De allí el concepto de “biografía educativa” y su traducción como una metodología de investigación – formación - transformación, con la incorporación de instancias participativas grupales. Es éste el desafío por el cual se transita actualmente en esta investigación.

## **Introducción**

Experiencias, memoria y formación se entrelazan en la reconstrucción de las biografías educativas, como estrategia de investigación y de praxis pedagógica con jóvenes y adultos. En este trabajo desplegaremos y sostendremos esta afirmación, a la luz de: a) el devenir histórico de la utilización del método biográfico en educación y, en particular, de las biografías educativas desde una perspectiva de educación permanente y educación popular; b) los procedimientos y resultados de una investigación que incorpora el trabajo con biografías educativas, a través de un abordaje cualitativo con instancias participativas, para la indagación en los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por Educación de Jóvenes y Adultos a lo largo de la vida.

## **Acerca del método biográfico y las biografías educativas**

Biografías, autobiografías, diarios personales, memorias, han sido utilizadas como instrumento de investigación, desde comienzos del siglo XX, en distintos campos de conocimiento, tales como la sociología, la antropología, la historia, la medicina, la psicología. La utilización de materiales biográficos se desarrolla de manera extensiva hasta mediados de siglo; luego de un período de declinación, hacia fines de la década de 1960 se los retoma en un contexto de pluralismo metodológico (Magrassi y Rocca, 1986; Langness y Frank, 1981; Pujadas Muñoz, 1992).

La riqueza y diversidad de su utilización actual permite a varios autores hablar de un “método propio” o “enfoque” que trasciende la aplicación de una técnica (Bertaux, 1980; Denzin, 1989; Ferrarotti, 1991; Sautu, 1999) y cuya aplicación posibilita desarrollar estudios tanto en un nivel socioestructural como sociosimbólico (Bertaux, 1980). Se destaca el uso de las historias de vida como dispositivo analítico que permite acceder a la interacción individuo-sociedad, a la mediación entre la historia individual y la historia social, entre el campo psicológico y el social (Ferrarotti, 1991).

Actualmente se reconoce la complejidad de las historias personales como un objeto de estudio con múltiples facetas y dimensiones; se admiten, por tanto, diversos abordajes disciplinarios y metodológicos. Siguiendo a Sautu,

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, auto-biografía, 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 (Sautu, 1999: 22-23).

El abordaje biográfico en educación, si bien hunde sus raíces en esta larga tradición en ciencias sociales y humanas, se ha incorporado en forma relativamente reciente. Hace poco más de dos décadas comienzan a organizarse intercambios y redes de investigadores y "practicantes"; y a diversificarse los sujetos, los aspectos y procesos estudiados. Es entonces también cuando comienza a evidenciarse que su utilización en el campo de la investigación en educación presenta ciertas notas distintivas, en cuanto al efecto formativo implicado en la producción de las historias y relatos de vida para sus propios protagonistas, que puede ser, a su vez, objeto de estudio.

Una organización del estado del arte<sup>1</sup> permite identificar a partir de mediados de la década de 1970, la emergencia de tres principales áreas y tradiciones de investigación biográfica en educación, con sus respectivos énfasis epistemológicos y metodológicos. En relación con los objetivos de este trabajo, desarrollaremos una de estas áreas, referida al desarrollo de **investigaciones acerca de la educación de adultos con énfasis en las denominadas "historias de vida en formación" y "biografías educativas"**<sup>2</sup>.

Estas investigaciones comienzan a desarrollarse hacia fines de la década de 1970, enfocándose específica y explícitamente en el campo de la educación de adultos y en los procesos de aprendizaje de las personas jóvenes y adultas, incluyéndolos en el continuo de la educación permanente. Esta perspectiva biográfica supone abordar la totalidad de

---

<sup>1</sup> Las breves notas del estado del arte sobre el uso del método biográfico en educación que se presentarán a continuación, forman parte de la Tesis de Doctorado (Llosa, 2010), dirigida por la Dra. María Teresa Sirvent (Ph.D.), Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (Beca Doctoral UBA 2002-2006).

<sup>2</sup> Las otras dos principales áreas y tradiciones (que no desarrollaremos aquí por motivos de espacio, teniendo en cuenta los objetivos de este trabajo), refieren a las investigaciones acerca de los docentes con énfasis en la investigación biográfico narrativa y a las investigaciones sobre trayectoria social y educativa con énfasis en la aproximación biográfica clínica (Llosa, 2010).

las fuentes y procesos de formación y la interacción entre los aprendizajes construidos en los diferentes espacios educativos y en las experiencias personales de vida cotidiana; se asume a la formación como una globalidad que se despliega a lo largo de toda la vida, superando una visión de la educación reducida a la enseñanza y/o a la escuela (Pineau y Jobert, 1989; Dominicé, 1990).

Son referentes, desde una *etapa exploratoria*, los trabajos pioneros de Gastón Pineau (Francia), Pierre Dominicé (Suiza) y Guy de Villers (Bélgica).

A partir de la reconstrucción de la historia de vida de adultos, Dominicé (1985) se abocó a identificar y comprender la formación, producto de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje, formales o informales, vividas a lo largo de su vida, a partir de lo que podían decir los propios sujetos acerca de su historia educativa. En las trayectorias educativas, el proceso de formación se reveló como un conjunto en movimiento en el cual confluyen miniprocesos específicos, influenciándose y reforzándose unos con otros. Esta dinámica fue descubriéndose más compleja y a la vez, más singular y específica, en relación con cada historia de vida. Desde lo metodológico, Dominicé observó además, que cada narrativa de los adultos en torno a su formación constituía una reflexión acerca de cómo interpretaron sus experiencias educativas y cómo definieron lo que entendían por formación; y que este ejercicio revelaba un aspecto formador hacia los propios participantes. De esta manera, aquellas narrativas inicialmente pensadas como instrumento de investigación, resultaron a su vez una nueva oportunidad y estímulo educativo.

Siguiendo esta perspectiva, los trabajos de De Villers (1990) también contribuyeron a fortalecer la hipótesis de que el relato de vida constituía en sí mismo una actividad de formación, particularmente pertinente para los adultos.

Hacia fines de la década de 1980 podemos señalar el inicio de una *etapa de consolidación* de esta línea de trabajos, en la cual se afirma y destaca como rasgo de especificidad el uso de las historias de vida como enfoque formador. 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; en cursiva en el original).

En esta etapa se avanzó 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,

enfoques auto/biográficos, etc.) en el campo de la educación de adultos. Si bien desde otras disciplinas en 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 educativo (de Villers, 1990), pudiéndose profundizar y aprovechar el valor formativo del trabajo biográfico para quienes relatan y analizan sus propias vidas. Se afianzan entonces los conceptos de “historia de vida en formación” y de “biografía educativa” y su traducción como una metodología de investigación – formación - intervención o transformación (Alheit, 1994; De Villers, 1990; Dominicé, 1990; Pineau, 1994), con la incorporación de instancias grupales.

Otro de los hitos que marcan esta etapa es la multiplicación de coloquios y encuentros, así como la formalización de redes de intercambio y producción de conocimientos, tales como la ASIHVIF Association Internationale des Histoires de Vie en Formation; y la *Life History and Biography*, en el seno de la *European Society for Research on the Education of Adults* (ESREA).

Hacia fines de la década de 1990 ya puede identificarse una *etapa de expansión*, en cuanto a la diversificación de objetos de estudio y a la búsqueda de un refinamiento metodológico en las prácticas investigativas, así como en cuanto al uso de abordajes biográficos puestos al servicio de diversos proyectos (no sólo de investigación sino de expresión, de formación, de práctica docente, etc.) (Jossó, 1999).

Desde los trabajos inaugurales hasta la actualidad, la mayoría de los estudios que se pueden ubicar dentro de esta área han tendido a una democratización del trabajo de investigación, a través del establecimiento de relaciones dialécticas, colaborativas o cooperativas en la producción de conocimiento, que en ocasiones se encuadran en la tradición de la investigación participativa. 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 transformador para el porvenir (Dominicé, 1990; De Villers, 1990; Pineau, 1994; Alheit, 1994). Parafraseando la Carta de Presentación de la ASIHVIF (2002) se puede señalar que en esta área o tradición de investigaciones resuenan las

grandes opciones de una educación permanente y popular defendida por los pioneros del aprendizaje y la formación a lo largo de la vida.

En América Latina, la producción en esta línea de trabajo es relativamente más reciente e incipiente. En Argentina son escasos los antecedentes de estudios que han abordado el campo de la Educación de Jóvenes y Adultos desde una perspectiva biográfica. A ello nos hemos abocado en nuestras investigaciones, tal como desarrollaremos a continuación.

### **Las biografías educativas en una investigación sobre necesidades y demandas por Educación de Jóvenes y Adultos**

El abordaje de las biografías educativas constituye uno de los ejes metodológicos en nuestras investigaciones<sup>3</sup> acerca de las necesidades y las demandas por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA)<sup>4</sup>, en relación con la identificación y comprensión de los hitos y procesos involucrados en las decisiones de los jóvenes y adultos referidas a la inserción o no en experiencias educativas, que afectan a su formación a lo largo de la vida. Esta indagación forma parte de un proyecto de investigación marco a largo plazo, orientado al análisis de los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por EDJA en sectores populares de nuestro país. Se apoya en los conceptos vertebrales de: Educación Permanente y Educación Popular, Múltiples pobreza y mecanismos de poder, Participación social real y simbólica y Cultura Popular (Sirvent, 1996; Sirvent y Llosa, 2011).

El punto de partida refiere a la situación de pobreza educativa de los jóvenes y adultos de nuestro país, que afecta especialmente a los sectores populares, en cuanto a los niveles educativos alcanzados por la población de 15 años y más que asistió pero que

---

<sup>3</sup> Este proyecto a largo plazo integra el Programa "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Dir. Sirvent) con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Ha sido reconocido a través de sucesivos subsidios UBACYT dirigidos por Sirvent (CONICET-UBA), desde 1992. El proceso de investigación desarrollado ha conducido a su focalización actual en el proyecto UBACYT 2011-2014: "Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización" (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa).

<sup>4</sup> Se parte de una conceptualización integral de las necesidades humanas (Sirvent y Brusilovsky, 1983), asumiendo que las demandas por educación implican un proceso no lineal de reconocimiento de la necesidad, su expresión individual e incluso su transformación en objeto de reclamo colectivo. Sobre esta base, Sirvent (1996) discrimina entre: demanda potencial (el conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas en materia de EDJA); demanda efectiva (las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en EDJA) y demanda social (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 vertebran todo el proyecto UBACYT marco y sus respectivos subproyectos.

ha quedado tempranamente excluida de la escuela. Este proyecto de investigación marco a largo plazo nos ha permitido identificar que la demanda por más educación constituye un proceso socio-histórico complejo y dinámico a lo largo de la vida de los individuos y grupos e implica la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva y social (Sirvent y Llosa, 2011). El diagnóstico inicial que evidenció la situación educativa de riesgo que afecta a la población joven y adulta de sectores populares, así como el importante desfase respecto al bajo porcentaje que representa a la demanda efectiva (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa 1998; Sirvent y Topasso, 2007)<sup>5</sup>, reafirmó el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta de por qué sólo algunos logran efectivizar sus demandas educativas y cuáles son las condiciones que afectan a ese proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva *a lo largo de sus vidas*. De allí que el método biográfico se haya tornado un eje metodológico clave del proyecto de investigación marco, con un diseño de triangulación que combina el tratamiento cuantitativo y cualitativo de las biografías educativas, con instancias participativas.

En esta ponencia, presentaremos aspectos del *subproyecto abocado al tratamiento cualitativo de las biografías educativas*, focalizado en la indagación en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de las demandas por EDJA en la historia vital y en el contexto histórico social de Mataderos y Lugano (sur de Ciudad de Buenos Aires) en adultos cuyo máximo nivel educativo alcanzado era primario incompleto. En especial, compartiremos resultados del trayecto de dicho subproyecto que culminó en una tesis doctoral (Llosa, 2010).

En cuanto a lo metodológico, en este subproyecto se enfatizó el modo de generación conceptual (Sirvent, 2006; Sirvent, Rigal, Llosa y Sarlé, 2012), incorporando además, instancias participativas (Sirvent, 2008; Sirvent y Rigal, 2012). El proceso de investigación condujo a combinar aspectos de tres perspectivas del método biográfico. Por un lado, la perspectiva de las “biografías educativas”, mencionada más arriba, que

---

<sup>5</sup> Sirvent (1997) ha construido el concepto de Nivel Educativo de Riesgo para referirse a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones de nuestro país. Su dimensión cuantitativa refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que no asiste a la escuela, cuyo nivel educativo alcanzado es menor o igual al secundario incompleto. Los análisis realizados en este proyecto marco UBACYT develan el importante porcentaje de la población joven y adulta se halla en situación educativa de riesgo (67% / 14.006.586 personas, según Censo 2001 INDEC; 58% / 14075486, según Censo 2010 INDEC); continúa, por otra parte, validándose el principio de avance acumulativo, al evidenciarse que quienes menos educación tienen, menos educación demandan y de menos educación se apropian a lo largo de toda su vida (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa 1998; Sirvent y Topasso, 2007; Sirvent y Llosa, 2013).

supone abordar la totalidad de las fuentes de formación a lo largo de la vida. Por otro lado, el foco puesto en los procesos psicosociales, en la 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, pero sin desconocer que esta producción subjetiva tiene su anclaje en condiciones concretas de existencia; en términos del método biográfico, esto implicó enfatizar la perspectiva interpretativa al mismo tiempo que se incorporaban algunas herramientas de la perspectiva etnográfica o etnosociológica<sup>6</sup>.

El trabajo sobre los *relatos de historia de vida*, en dos casos seleccionados, ha guiado el relevamiento de información empírica<sup>7</sup>. Asumimos que en los relatos de vida los narradores rememoran sus experiencias, manifestando sus visiones personales acerca de sus propias vidas. Los relatos expresan entonces la interpretación de dichas experiencias por parte de sus protagonistas; y están, por ello, cargadas de significación. El curso de esa vida es relatado desde el punto de vista de la persona, tal como actualmente trata de darle sentido a las relaciones y eventos del pasado, los cuales puede enfatizar o no recordar, según lo que considere relevante (Atkinson, 1998; Watson y Watson-Franke, 1985; Linde, 1993).

El análisis de estos relatos de vida siguió un procedimiento mixto o combinado en dos etapas sucesivas y complementarias (alternadas a su vez, con trabajo en terreno); en cada una de estas etapas, la elaboración categorial se sostuvo a través de la combinación del método comparativo constante con elementos de análisis del discurso.

En relación con los objetivos de esta ponencia, seleccionaremos algunos aspectos de los resultados obtenidos<sup>8</sup> a través de este abordaje biográfico, desde una perspectiva de educación permanente<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> Sautu (1999) diferencia dos tendencias para conducir la investigación sociológica biográfica: la tradición interpretativista y la tradición etnográfica. La corriente del método biográfico interpretativo, representada por Denzin (1989), aportó varios supuestos para el tratamiento del material biográfico recogido en esta investigación: entre otros, la existencia de “turning points” o momentos de inflexión en la vida que, en tanto marcas objetivas y subjetivas, afectan experiencias e interpretaciones constituyendo inicios de etapas nuevas. Por otro lado, de la perspectiva etnosociológica se incorporó, entre otros aspectos, la noción de itinerario biográfico (Bertaux, 2005).

<sup>7</sup> Se seleccionaron dos casos de estudio, siguiendo criterios intencionales y de muestreo teórico. Para el relevamiento de datos se combinó la realización de entrevistas abiertas y en profundidad, observaciones sistemáticas y análisis de fuentes secundarias. Para ampliar ver en Llosa, 2010a; 2013.

<sup>8</sup> Los resultados del análisis realizado integran los capítulos 4, 5 y 6 de la Tesis. A continuación, en negrita se destacan algunas de las categorías elaboradas. Para una ampliación, ver en Llosa, 2008; 2010b; 2013.

<sup>9</sup> La perspectiva de educación permanente adoptada en nuestras investigaciones refiere a la totalidad de las actividades educativas existentes en una sociedad, por las que atraviesan individuos y grupos a lo largo de toda su vida. Por propósitos analíticos diferenciaremos tres componentes constituyentes: la educación inicial que

En primer lugar, interesa compartir que los relatos de vida recogen la memoria de las *experiencias educativas profundamente enlazadas con otras experiencias vitales*. Esto nos permitió develar la interrelación de las trayectorias educativas con otras trayectorias de vida, tales como la trayectoria familiar, la migratoria, la laboral o la trayectoria de participación social, en la totalidad de cada vida desplegada en su temporalidad sociohistórica (Llosa, 2008; 2010a; 2013).

El proceso de abstracción creciente condujo a la elaboración de una categoría conceptual, el *marco vital*, para dar cuenta del devenir temporal de las experiencias educativas en su interacción con dichas trayectorias. 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 momentos de inflexión. Estos momentos de inflexión constituyen marcadores del comienzo y el fin de cada marco vital, en tanto experiencias biográficas que han implicado grandes cambios, impactos profundos en la vida de las entrevistadas, afectando en general a los trayectos de varias trayectorias: acontecimientos tales como el fallecimiento de familiares, las mudanzas, las modificaciones en la composición del hogar, confluyen en estos momentos de inflexión, provocando cambios en las condiciones concretas de existencia, nuevos escenarios de vida cotidiana, con la consecuente alteración de los esquemas de acción conocidos, la reorientación de actividades, el asumir nuevos roles; y conllevan aprendizajes sociales significativos.

En el relato de los casos analizados aparecen en un lugar destacado los primeros momentos de inflexión, en los cuales se producen modificaciones en aspectos de su vida familiar, laboral y migratoria, 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, durante la niñez. Posteriormente, la emergencia y el devenir de diferentes procesos de construcción de demandas por EDJA, sólo pueden ser comprendidos en relación con su inscripción en un correspondiente marco vital, en el cual lo educativo ha entrado en juego con otros aspectos vitales: sea la formación del

---

abarca fundamentalmente del nivel preescolar al universitario; la EDJA, referida al conjunto de actividades educacionales dirigidas a la población de 15 años y más (fuera de la Educación Inicial) que incluye tanto las actividades organizadas para completar los niveles educativos como aquellas dirigidas a la formación en las diferentes áreas (trabajo, salud, participación, etc.); y los Aprendizajes Sociales, aquellos difusos ámbitos de aprendizajes inestructurados que se suceden en la vida cotidiana. Estos tres componentes pueden ser analizados según su formalización, en cuanto a la estructuración u organización de las experiencias en sus distintas dimensiones (Sirvent, 1996; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2012).

hogar, el crecimiento de los hijos, los afectos, la inserción laboral y la lucha por la sobrevivencia, la consecución de una vivienda, la disponibilidad de tiempo liberado, etc. Cada uno de los procesos de demanda por EDJA deviene de un entramado de hechos y de procesos de construcción de sentido relativos a esos trayectos de cada trayectoria que se conjugan de manera particular en cada uno de esos marcos vitales.

En segundo lugar, a través del análisis de la sucesión histórico-biográfica de estos marcos vitales, se devela la trama densa y no lineal que fue configurando cada trayectoria educativa (y con ello, los procesos de formación) en *el interjuego de las múltiples experiencias educativas vividas en instancias de la escolarización en la Educación Inicial, de la EDJA y de aprendizajes sociales, a lo largo de cada vida analizada* (Llosa, 2008; 2010a; 2013).

Si bien han tenido *inicios truncos* en relación con la Educación Inicial (habiendo cursado pocos grados de su escolaridad primaria), cada una de las entrevistadas posteriormente han atravesado por varios trayectos en la EDJA, en instancias de mayor o menor formalización (ya sea inscribirse en la escuela de adultos, prepararse para su desempeño en sus trabajos, realizar cursos diversos, asistir a charlas con referentes o especialistas, entre otros), aún cuando, considerando la complejidad de los procesos involucrados en las demandas educativas, pudieran completarse o no.

Cada trayectoria educativa contiene además 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 los desafíos cotidianos.

El interjuego entre los trayectos por la Educación Inicial, la EDJA y los aprendizajes sociales constituye parte de los aspectos que dan cuenta del devenir de los procesos de construcción de demandas y su concreción o no como demanda efectiva. Este es un aspecto que interesa compartir en este trabajo: cada uno de estos trayectos, ya sea en la escuela o más allá de la escuela, tiene su relevancia particular para cada entrevistado; aún las experiencias “truncas” han dejado su huella en la conformación de significados en torno a lo educativo e interjuegan a la hora de decidir acerca de si demandar de manera efectiva o no por más educación y acerca de qué tipo de educación demandar.

La formación no se agota en espacios con clara intencionalidad educativa de transmisión, creación y recreación de conceptos, actitudes, valores, sino que trasciende

hacia aquellas experiencias vitales de las cuales derivan aprendizajes sociales, que a su vez impactan en las decisiones y en el procesamiento de sus experiencias educativas actuales así como en las decisiones de los jóvenes y adultos en relación con sus proyectos de continuidad de su formación a futuro.

En tercer lugar, el análisis de *las secuencias de las demandas por EDJA sucesivas en el tiempo muestra que si bien son acumulativas, en tanto los procesos de demanda previos parecen dejar una huella hacia los posteriores, no resultan necesariamente progresivas.*

Se observa 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. La memoria de lo vivido, los impactos afectivos y los aprendizajes que han dejado las experiencias relativas a demandas educativas del pasado, muestran relevancia a la hora de la toma de decisiones sobre el porvenir de la propia formación. En ocasiones quedan como procesos de demanda potencial subjetiva; en otras ocasiones, se avanza, en procesos de demanda potencial subjetiva con orientación hacia un espacio de EDJA como satisfactor; en otras, se registran procesos de demanda que se hace efectiva, pero queda trunca o frustrada; o, finalmente, se registran procesos de demanda efectivizada culminada, en los cuales las entrevistadas logran inscribirse, cursar y culminar una actividad de EDJA (Llosa, 2008; 2010a; 2013).

En cuarto lugar, interesa mencionar (si bien por motivos de espacio no se desarrollará aquí) que *en cada proceso de construcción de demandas por EDJA, se involucran tres procesos psicosociales principales.* El análisis realizado permitió la identificación y caracterización de estos procesos y sus subprocesos:

- el reconocimiento de aspiraciones educativas: referido a la identificación de intereses y necesidades educativas propias en relación con la trama de necesidades personales y colectivas (a nivel familiar o social);
- la orientación hacia espacios de EDJA como satisfactor: que incluye como subprocesos a la identificación y a la búsqueda / encuentro de los espacios de EDJA de diferente grado de formalización;
- la realización de dichas aspiraciones: que incluye como subprocesos a la toma de decisiones referidas al acceso o no acceso a los espacios de EDJA; a la continuidad o no

de la participación de los sujetos en el proceso de enseñanza y aprendizaje; y al logro / gratificación o no logro / frustración.

A la luz del análisis realizado, puede afirmarse que se trata de procesos psicosociales, ya que en cada uno de ellos se observa el impacto y el procesamiento del orden sociohistórico a nivel del sujeto, quien a través de la interacción con otros, ha interiorizado, aprendido valores, normas, mandatos, representaciones sociales, formas de relación, a la luz de su propia vida y en condiciones concretas de existencia (Llosa, 2010a; 2013).

En quinto lugar, señalar que *la concreción de estos procesos psicosociales en la construcción de demandas educativas se comprende, a su vez, a la luz de determinados aspectos que actúan como condiciones*. Estas condiciones actúan ya sea de manera facilitadora o inhibitoria de la demanda y con ello, de las decisiones que afectan a la formación a lo largo de la vida.

El análisis permitió identificar las condiciones del contexto barrial y regional (tales como el impacto de las políticas educativas o la existencia de actividades de EDJA en la zona); las condiciones del entorno vincular, familiar y social, (tales como los modos familiares de realización de las necesidades y la intervención de la trama vincular con otros significativos en la toma de decisiones) y las condiciones propias del entorno vital (tales como la construcción de la imagen de sí mismo, de la autonomía, de la representación de los espacios de EDJA de diferente grado de formalización). Entre estas últimas, el análisis de las condiciones específicas de las trayectorias educativas ha evidenciado múltiples aprendizajes relacionados con cada uno de los procesos psicosociales identificados (Llosa, 2010a; 2013).

Se trata de un heterogéneo conjunto de aprendizajes contruidos a lo largo de toda la vida, dando forma a los rasgos o modalidades con que se manifiestan sus procesos de construcción de demandas por EDJA y su proyección a futuro. Entre otros: los aprendizajes sociales respecto de las condiciones concretas de existencia que tejen la trama de las necesidades educativas con otras necesidades (tales como la necesidad de sobrevivencia o la de libertad); el aprender a aprender a través de las diferentes experiencias educativas, que implica al mismo tiempo un aprehenderse a sí mismas aprendiendo (de una manera que consideran adecuada o inadecuada para los espacios de EDJA); los mandatos familiares reforzados por otros aprendizajes sociales a lo largo

de la vida (tales como el aprender a obedecer) 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.

Finalmente, este componente de aprendizaje involucrado en los procesos de construcción de demandas educativas permite plantear como supuesto, que existiría una apertura y permeabilidad a las transformaciones aportadas por las nuevas experiencias y estímulos educativos. Este supuesto ha estimulado la continuidad del trabajo en torno a la posibilidad de implementar (y someter a estudio) intervenciones pedagógicas orientadas a favorecer la construcción de nuevas demandas por más educación a lo largo de la vida. Me refiero a la exploración de la utilización de las biografías educativas como estrategia metodológica en su doble potencialidad: *como instrumento de investigación y como recurso pedagógico*.

### **Experiencias, memoria y formación: desafíos por venir...**

El concepto de biografía educativa, como hemos señalado más arriba, permite recuperar a través de la narración, las múltiples experiencias educativas por las cuales un sujeto adulto ha transitado a lo largo de su vida y que han impactado en su formación, considerando la totalidad de las fuentes y estímulos educativos y la articulación entre los aprendizajes formales y las experiencias de vida. Esto requiere entender a la formación y la educación como proceso integral en el cual los diferentes momentos o trayectos educativos sólo adquieren sentido en el contexto histórico vital y social más vasto (Dominicé, 1990); “una concepción de formación, entendida en el sentido biográfico de una vida adulta, considerada en su globalidad” (Dominicé, 2006: 355).

A su vez, la línea de investigaciones antecedentes en “historias de vida en formación” y en “biografías educativas” ha mostrado que el procedimiento de recuperación de la memoria biográfica enfocada en las experiencias educativas vividas a lo largo de toda la vida y en los procesos relativos a la propia formación estimula, a su vez, procesos de formación; ha mostrado la riqueza de los espacios grupales en los cuales los entrevistados pueden objetivar sus biografías educativas en interjuego con las interpretaciones del investigador. El recuperar narrativamente las múltiples experiencias formativas que han marcado toda la vida de un adulto, permite reapropiarlas e inventariar los saberes adquiridos a lo largo de la vida, como base para

cualquier cambio (Dominicé, 1990). Los trabajos antecedentes han señalado que estas prácticas biográficas pueden producir una “toma de conciencia” por parte de los narradores, acerca de sus decisiones educacionales, de comprensión crítica respecto de los determinantes socio-históricos de su propia historia, de los obstáculos y de los aprendizajes logrados a lo largo de la vida, lo cual resulta esencial como base para proyectar autónomamente el propio plan educativo. Como se desprende de los antecedentes, y coincidiendo con Bueno et. al., “la gran potencialidad de estos estudios autobiográficos reside, justamente, en su potencial explicativo / formador” (2006: 404).

De esta manera, considero las biografías educativas constituyen un instrumento privilegiado para el entrelazado entre “experiencia, memoria y formación” (en relación con el tema de esta Mesa de Trabajo), en un movimiento dialéctico y reflexivo que permite a su vez identificar e intervenir colectivamente sobre los procesos de formación.

Este es el camino que hemos comenzado a explorar, a través de la incorporación de instancias participativas, en espacios de trabajo con las propias entrevistadas. Se trata de organizar *sesiones de retroalimentación*, como una instancia mínima propia de la investigación participativa, sobre el supuesto epistemológico de la posibilidad de una construcción colectiva de conocimiento a través del interjuego entre los saberes de todos los participantes, entre el conocimiento cotidiano y el conocimiento científico. Constituyen instancias de aprendizaje, espacios de educación popular con jóvenes y adultos “más allá de la escuela”, donde se favorece la reflexión grupal a partir de la objetivación de las problemáticas de la vida cotidiana (Sirvent, 2008; Sirvent y Rigal, 2012).

El análisis de las sesiones iniciales realizadas muestra el posible impacto del trabajo sobre las biografías educativas en varios sentidos, no sólo para la investigación, en cuanto a la validación “in situ” de varias de las categorías de análisis generadas, sino para las entrevistadas:

Por un lado, como oportunidad para el inicio de la *objetivación* de la propia vida; es decir, como señaló una de las entrevistadas: “*poder sacar para afuera (...), eso que estaba todo adentro...*”, para tomarlo como objeto del pensar conciente y reflexivo<sup>10</sup>:

*M.: - Para mí, la verdad que una experiencia única, porque la verdad que en ese tiempo que hacíamos la entrevista, escribía y grababa, yo me trasladaba años atrás.*

---

<sup>10</sup> A continuación, se ilustran los principales aspectos del análisis de las sesiones de retroalimentación iniciales, con las voces de las entrevistadas, identificadas como M. y Ch., a efectos de proteger el anonimato.

*(...) Yo sí me remontaba a todo lo que habíamos vivido, en la infancia y todo lo que pasamos... Y bueno... La verdad que muy lindo, era como que lo repensaba todo...*

*Ch.: - A veces a alguno se le iba alguna cosa... que se me fueron...*

*M.: - Sí, verdad? Pero (...) Muy importante fue... Después pensé. Después, cuando me trajo el primer... [documento escrito] cuando lo leí eso, bueno ahí entonces empecé a tomar más conciencia*

Por otro lado, como experiencia que implicó un reconocimiento personal, con un *impacto positivo sobre la imagen de sí mismas*; esto es particularmente significativo frente a la autoestima devaluada evidenciada en el relato de vida de una de las entrevistadas:

*M.: - Que hayamos servido de algo, para decirlo de alguna manera! (...). Con mucho gusto, un placer, para mí por lo menos, en particular. Un orgullo (...). Para mí, es sumamente importante, haber llegado hasta acá! (...) Porque si no, jamás hubiéramos aparecido.*

La sesión de retroalimentación como espacio para facilitar la apropiación de las entrevistadas de *aspectos de los procedimientos y del producto de trabajo*:

*M.: - Saber cómo se hizo el trabajo, porque yo al menos, ni idea (...) Y a preguntarme para qué iba a ser? Qué iban a hacer, cómo iba a ser el trabajo, adónde irá a llegar...?*

Las expresiones emergentes también sirvieron para *introducir nuevos interrogantes, a trabajar en próximas reuniones, valorando la utilidad del trabajo sobre las biografías educativas*:

*Ch.: - Estaría bueno pensarlo [qué lugar ocuparían sus necesidades educativas]!*

*M.: - mirá qué importante, ahora me doy cuenta cuántas cosas más se podrían trabajar con este... sistema...*

Preveo continuar con estas instancias grupales, para la profundización gradual acerca de las necesidades e intereses, significados y decisiones tomadas en torno a lo educativo. Será prioritario el trabajo sobre los resultados de esta investigación en cuanto a los aspectos facilitadores e inhibitorios y sobre los proyectos educativos a futuro, en el interjuego entre las condiciones vitales, familiares y sociales. En este sentido, asumimos el desafío de la construcción de una praxis pedagógica en un sentido transformador; asumimos que la construcción de un saber acerca de la propia formación y de una autonomía para la toma de decisiones acerca del propio plan educativo

requiere ser mediada por el ejercicio colectivo de reflexión crítica, a través de una metodología que incorpore los aspectos clave de la educación popular y la investigación acción participativa, procurando convertir la memoria, la narrativa y la experiencia en sí, en un objeto de reflexión y de construcción de conocimiento.

Esto forma parte de la continuidad de la investigación, que se proyecta hacia el futuro, fundamentalmente en dos direcciones:

- Por un lado, a través de la continuación de las indagaciones a través del tratamiento cualitativo de las biografías educativas, con la incorporación de sesiones de retroalimentación, buscando construir tipologías de secuencias de procesos de demandas por EDJA.
- Por otro lado, a través de la triangulación de los resultados logrados, con aquellos obtenidos por el subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas<sup>11</sup>.

A futuro, y sobre la base de las experiencias antecedentes, es posible pensar 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 personal y 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 grupo, a partir de las cuales se puedan articular demandas sociales.

Esta proyección de continuidad de la investigación se orienta a aportar a la construcción de posibles intervenciones pedagógicas en el campo de la educación popular de jóvenes y adultos, que potencien la construcción de demandas efectivas y sociales en pos de la democratización de la educación a lo largo de toda la vida, en un sentido emancipatorio personal y social.

## **Referencias bibliográficas**

---

<sup>11</sup> El subproyecto abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas (coordinado por Sirvent) busca verificar un modelo multivariado de relaciones causales (Path Analysis), orientado a explicar la variable dependiente, la demanda efectiva por EDJA, en función de relaciones directas e indirectas entre variables. Para ello, se ha aplicado una encuesta por muestreo representativo y actualmente se está finalizando el procesamiento de los resultados. También se incorporan instancias participativas.

- Alheit, P. (1994). The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40, 283-298.
- 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.
- Bélanger, P. (1994). Lifelong Learning: The dialectics of lifelong education". *International Review of Education*, 40, 353-381.
- 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. (2005). *Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica*. Barcelona: Bellaterra.
- Bueno, B., Chamlian, H., Sousa, C., y Catani, D. (2006). Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente (Brasil, 1985-2003) *Educação e Pesquisa*, 32 (2), 385-410.
- De Villers, G. (1990). Relatos de historia de vida en formación de adultos. Obtenido el 18-12-2006 en <http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/index.html>
- Denzin, N. (1989). Interpretative Biography. *Qualitative Research Methods, Series 17*. California: Sage.
- 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 Mrio. da Saúde.
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan
- Dominicé (2006) A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educ.Pesqui.*, 32, 345-357
- Dominicé, P. (1990). *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan
- Ferrarotti, F. (1991). *La historia y lo cotidiano*. Barcelona: Ed. Península.
- Jossò, M. (1999). História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "historias de vida" a servicio de projetos. *Educacao e Pesquisa*, 25 (2), 11-23.
- Langness, L. & Frank G. (1981). *Lives an Anthropological Approach to Biography*. California: Chandler and Sharp.
- 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. (2000). La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes en AAVV: *Educación, Crisis y Utopías. Análisis político y propuestas pedagógicas*. Tomo I (pp. 298-306). Buenos Aires: UBA – Aique.
- Llosa S. (2008). El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos. En *Cuadernos de Educación*, 6, 399-419. Córdoba: CIFYH - Universidad Nac. de Córdoba.
- Llosa, S. (2010a). *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*. Tesis de Doctorado (Dir.: Sirvent, M. T.), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- Llosa, S. (2010b). El abordaje cualitativo de las biografías educativas: aspectos y desafíos metodológicos. En D. Rohan, B. Valenzuela, J. Piovani y M. Lúgigo (coord.): *Memorias del II Encuentro Latinoamericano de Metodología de las Ciencias Sociales*; Universidad de Sonora, México, diciembre 2010.

- Llosa S. (2012). "Será por todas estas cosas que me pasaron en la vida...". Estudio de los procesos psicosociales que dan cuenta de las demandas educativas a lo largo de la vida. *Revista del IICE-UBA*, 31, 83-98.
- Magrassi, G. y Rocca, M. (1986). *La Historia de Vida*. Bs. As.: Centro Editor de América Latina.
- Pineau, G. y Jobert, G. (1989) *Les histoires de vie* Tomo I (17-38). 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
- Sautu, R. (comp.) (1999). *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Bs. As.: Universidad de Belgrano
- Sirvent, M.T. (1992). Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE – UBA*. Año I N°1, 2-19.
- Sirvent, M.T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Rev. del IICE-UBA*, 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. (2006). *El proceso de investigación*. Cuadernos de Cátedra. Bs. As.: OPFYL – UBA
- Sirvent, M. T. (2008). *Educación de Adultos: Investigación, Participación, Desafíos y Contradicciones* (2da. edición ampliada), Buenos Aires: Miño y Davila.
- Sirvent, M. T. y Brusilowsky, S. (1983). *Diagnóstico Socio-cultural de Bernal-Don Bosco*. Buenos Aires: Editorial Río Negro.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (1998). Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del IICE UBA*. Año VII N°12, 77-94.
- 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 trabajadores*. Cuadernos de Educación, Economía y Trabajo, N°19 [CD-Rom]. Bs. As.: Programa Educación, Economía y Trabajo IICE -UBA.
- Sirvent, M.T. y Llosa, S. (2011) Estructura de Poder, Participación y Cultura Popular: el estudio de las demandas educativas de jóvenes y adultos, desde la perspectiva de Educación Permanente y Educación Popular. En A. Castorina y V. Orse (comp.), *Anuario 2011 IICE*. Bs.As: Ed. Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- Sirvent M.T. y Llosa, S. (2013) Proyecto UBACYT 2011-2014: Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: procesos que condicionan la construcción de la demanda por educación de jóvenes y adultos en experiencias de diferente grado de formalización. Informe de avance 2013. Facultad de Filosofía y Letras – UBA.
- Sirvent M.T. y Rigal, L. (2012). Investigación acción participativa. Un desafío de nuestros tiempos para la construcción de una sociedad democrática. Quito: Proyecto Páramo Andino.
- Sirvent, M.T y Rigal, L. (2013). *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*. Manuscritos del libro en preparación
- Watson, L. & Watson-Franke, B. (1985). *Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry*. New Brunswick: Rutgers University Press

- Sirvent M.T, Rigal L., Llosa S. y Sarlé P. (2012) La recherche qualitative comme mode de génération conceptuelle. *Revue Recherches Qualitatives* Vol. 31, Nº3. Canadá: Association pour la recherche qualitative. <http://www.recherche-qualitative.qc.ca/Revue.html>
- 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. Bs. As.: OPFYL - UBA.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno C. (2012). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IIICE- UBA*, 29, 41-56. Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.