

LA RECONSTRUCCIÓN DE LAS BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS: UN EJERCICIO DE MEMORIA Y FORMACIÓN

SANDRA MABEL LLOSA

SANDRA MABEL LLOSA: Doctora de la Universidad de Buenos Aires UBA, área Ciencias de la Educación. Profesora Adjunta de “Educación No Formal – Modelos y Teorías” y de “Desarrollo Sociocultural y Acción Comunitaria: Educación y Salud”, Facultad de Filosofía y Letras – Universidad de Buenos Aires. Co-Directora de Proyecto de Investigación UBACYT, del Programa “Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (Directora: Sirvent), con sede en el Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación IICE-FFYL-UBA. Profesora de posgrado (UNLP, UNJu, UBA, UFPel/Brasil). Co-autora de libros; autora de capítulos, artículos y ponencias.

Correo electrónico: sandramllosa@gmail.com

RESUMEN

En este artículo destacaremos el entramado de experiencia, memoria y formación que tiene lugar a través del trabajo con biografías educativas. Para ello recurriremos, por un lado, al “estado del arte” referido al uso del método biográfico; especialmente, a los antecedentes en el campo de la educación de adultos, que han desarrollado, en torno a las biografías educativas, una perspectiva epistemológica y metodológica de investigación – formación – transformación. Por otro lado, presentaremos aspectos clave de una investigación sobre los procesos psicosociales involucrados en las demandas educativas a lo largo de la vida, como parte de un proyecto marco (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa). En esta investigación hemos analizado las experiencias educativas de personas adultas, recogidas en el ejercicio de la memoria puesta en juego en la reconstrucción de sus biografías educativas, desde un abordaje cualitativo con incorporación de instancias participativas.

Los resultados muestran que las demandas educativas presentan un devenir histórico-biográfico de construcción, a través de la sucesión de marcos vitales a lo largo de toda la vida, en una interrelación compleja, donde el procesamiento psicosocial de aspectos y condiciones que hacen a las experiencias educativas previas impacta sobre las decisiones presentes y sobre la proyección de la propia formación a futuro.

PALABRAS CLAVE:

Experiencias educativas | Biografías educativas | Demandas educativas | Educación de jóvenes y adultos | Sectores populares

ABSTRACT

In this article we will highlight the network of experience, memory and formation, which takes place through the work with educational biographies. We will present, on the one hand, the “state of the art” concerning the use of the biographical method; especially to the antecedents in the field of adult education, who have developed, around the educational biographies, an epistemological and methodological perspective of research - training - transformation. On the other hand, we will present key aspects of research on the psychosocial processes involved in the educational demands throughout life, as part of a framework project (Director: Sirvent, Co-Director: Llosa). In this study we have analyzed the educational experiences of adults, collected in the exercise of memory put in play in the reconstruction of their educational biographies, from a qualitative approach with the incorporation of participatory instances.

The results show that the educational demands have become a historical-biographical construction through the succession of vital frames throughout life, in a complex plot where the psychosocial processing of aspects and conditions that make the previous educational experiences, have impact on present decisions and on the projection of the own formation.

KEYWORDS:

Educational experiences | Educational biographies | Educational demands | Youth and adult education | Popular sectors

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 artículo¹ desplegaremos y sostendremos esta afirmación, a la luz de: a) aspectos antecedentes 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 (EDJA) a lo largo de la vida.

ACERCA DEL MÉTODO BIOGRÁFICO Y LAS BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS

Biografías, autobiografías, diarios personales, memorias y testimonios de vida, han sido utilizados como instrumentos de investigación desde comienzos del siglo XX, en distintos campos de conocimiento, tales como la sociología, la antropología, la historia, la medicina, la psicología. Obras señeras como la de los sociólogos W. I. Thomas y F. Znaniecky y la del antropólogo P. Radin, comenzaron a mostrar el valor metodológico de los relatos y narrativas de vida, en tanto expresión de las experiencias vividas, por parte de sus propios protagonistas.

La utilización de materiales biográficos se desarrolla de manera extensiva hasta mediados de siglo; luego de un período de declinación se los retoma, hacia fines de la década de 1960, 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 (Denzin, 1989; Sautu, 1999; Arfuch, 2002) y cuya aplicación posibilita desarrollar estudios tanto en un nivel socio estructural como socio simbólico (Bertaux, 1980). Se reconoce 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 aprecia 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, ha sido 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 los procesos estudiados. Es entonces también cuando comienza a destacarse 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.

1.- Una primera versión de este trabajo ha sido presentada en el Pre ALAS Patagonia, realizado del 7 al 9 de mayo de 2014, en El Calafate, Santa Cruz, Argentina.

Una organización del estado del arte² permite identificar 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 “biografías educativas” e “historias de vida en formación”³**.

Estas investigaciones comenzaron a desarrollarse hacia fines de la década de 1970, enfocándose específica y explícitamente en 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 las fuentes y procesos de formación y la interacción entre los aprendizajes construidos en los diferentes espacios educativos y las experiencias personales de la vida cotidiana; se asume la formación como una globalidad que se despliega del principio al fin de 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 personas adultas, Dominicé (1985) se abocó a identificar y comprender la formación, producto de las situaciones de enseñanza y de aprendizaje formales o informales, a partir de aquello que podían decir los propios sujetos acerca de estas experiencias vividas. El proceso de formación se reveló como un conjunto en movimiento a través del tiempo, en el cual confluían 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 constituía una reflexión acerca de cómo ellos interpretaron sus experiencias educativas y cómo definieron lo que entendían por formación; y que este ejercicio, compartido a nivel grupal, revelaba un aspecto formador hacia los participantes. De esta manera, aquellas narrativas inicialmente pensadas como instrumento de investigación resultaron, a su vez, un nuevo estímulo educativo.

Siguiendo esta línea, los trabajos de De Villers (1990) también contribuyeron a fortalecer la hipótesis de que el relato de vida podía constituir, 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 área, en la cual se multiplicaron los trabajos y se destacó la especificidad del uso de las historias de vida como enfoque formador. Dominicé, por ejemplo, resaltaba: “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” (1990: 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 historias de vida (y afines: relatos de vida, enfoques auto/biográficos, etc.) en el campo de la EDJA. Si bien desde otras disciplinas en ciencias sociales ya se había señalado la posible función estructurante y emancipatoria del relato de vida respecto de la autoproducción del sujeto como actor de su historia, su uso en el campo de las ciencias de la educación permitía enfatizar, precisamente, su dimensión educativa, 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; Dominicé,

2.- La organización del estado del arte, cuyas notas sintéticas se presentarán a continuación, forma 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).

3.- Las otras dos principales áreas y tradiciones de aproximación biográfica en el campo educativo (que no desarrollaremos aquí, teniendo en cuenta los objetivos de este artículo), refieren a: a. las investigaciones acerca de los docentes con énfasis en la investigación biográfico narrativa y b. las investigaciones sobre trayectoria social y educativa con énfasis en la aproximación biográfica clínica (para ampliar, ver en Llosa, 2010).

1990; Pineau, 1994).

Otro de los rasgos 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 Association Internationale des Histoires de Vie en Formation (ASIHVIF); 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 al uso de abordajes biográficos puestos al servicio de diversos proyectos (no sólo de investigación sino de expresión, de formación, de práctica docente, entre otros); en las prácticas investigativas se observa una búsqueda de refinamiento metodológico así como una diversificación de los objetos de estudio, que introducen otras dimensiones respecto de la formación: la institucional, la intergeneracional, la de género, la del simbolismo personal (Jossó, 1999). Por otra parte, en la ASIHVIF se reúnen nuevos grupos en torno a las historias de vida colectivas y a la “antropo-formación”.

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 concientización respecto de sus determinantes socio-históricos, de reconocimiento de los saberes logrados, de identificación de inhibiciones y obstáculos, puede tener un sentido transformador para el porvenir (Pineau, 1994; Alheit, 1994; Dominicé, 2006). Parfraseando la Carta de Presentación de la ASIHVIF 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 educación a lo largo de la vida” (2002:1).

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 EDJA desde una aproximación 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 tratamiento de las biografías educativas, sobre la base de los antecedentes mencionados, constituye uno de los ejes metodológicos en nuestras investigaciones, que ha permitido profundizar en el devenir de las experiencias educativas en personas jóvenes y adultas. Este eje forma parte de un proyecto de investigación marco⁴, 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. La investigación se apoya en los conceptos vertebrales de: Educación Permanente, Educación Popular, múltiples pobreza y poder, cultura popular y participación social (Sirvent, 1996; Sirvent y Llosa, 2011).

Los resultados obtenidos hasta el momento nos permiten afirmar que la demanda por más educación constituye un proceso socio-histórico complejo y dinámico durante la vida de los individuos y grupos, en cuanto

4.- 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, FFYL - UBA. Ha sido reconocido a través de sucesivos subsidios UBACYT dirigidos por Sirvent (CONICET-UBA) desde 1992, focalizándose actualmente 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).

implica la conversión de la demanda potencial en demanda efectiva y en demanda social⁵ en interrelación con múltiples aspectos condicionantes (Sirvent y Llosa, 2011).

La problemática de base 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 ha quedado tempranamente excluida de la escuela. El diagnóstico realizado evidenció la situación educativa de riesgo que afecta a esta población, así como el importante desfasaje respecto de la demanda efectiva (en cuanto al bajo porcentaje que representa a aquellos inscriptos en instancias de EDJA de diferente grado de formalización)⁶ (Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa 1998, 2011; Sirvent y Topasso, 2007). Este diagnóstico reafirmó el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta de por qué sólo algunos logran efectivizar sus demandas educativas y 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 con nivel educativo primario incompleto. En especial, compartiremos resultados del transcurso 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 (o el tradicionalmente denominado método cualitativo o interpretativo) (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 supone abordar la totalidad de las fuentes de formación a través 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 sentidos, 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 etnosociológica⁷.

5.- Se parte de una conceptualización integral de las necesidades humanas, asumiendo que las demandas por educación implican un proceso no lineal de reconocimiento de la necesidad, su expresión individual y, en ocasiones, 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 alguna instancia de EDJA) y demanda social (la 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 el proyecto UBACYT marco y sus respectivos subproyectos.

6.- 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 que se halla en situación educativa de riesgo: un 67%, es decir 14 006 586 personas, según Censo 2001 INDEC, un 58% o sea 14 075 486, 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, 2011).

7.- 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).

El trabajo sobre los relatos de historia de vida ha guiado el relevamiento de información empírica, en los casos seleccionados, para un tratamiento en profundidad: se ha trabajado con dos mujeres adultas, que aquí nominaremos Chola y María, a efectos de proteger su anonimato⁸.

Se asume 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 destacar o, por el contrario, no mencionar, según lo que considere relevante (Atkinson, 1998; Watson y Watson-Franke, 1985; Linde, 1993).

El análisis de estos relatos de vida (alternado a su vez, con trabajo en terreno) ha seguido un procedimiento mixto o combinado en dos etapas sucesivas y complementarias; 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 discurso⁹.

En relación con los objetivos de esta ponencia, seleccionaremos algunos aspectos de los resultados obtenidos¹⁰.

En primer lugar, interesa compartir que los relatos de vida analizados han recogido la memoria de las *experiencias educativas profundamente enlazadas con otras experiencias vitales*. Esto nos permitió develar la interrelación de la trayectoria educativa con otras, tales como la trayectoria familiar, la migratoria, la laboral o la de participación social, en la totalidad de cada vida desplegada en su temporalidad sociohistórica (Llosa, 2008; 2010; 2012).

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. El marco vital incluye 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, la asunción de nuevos roles; y conllevan, además, significativos aprendizajes sociales.

En el análisis de los relatos de las vidas de Chola y de María aparecen en un lugar destacado los primeros momentos de inflexión, en los cuales se producen importantes modificaciones en aspectos de su vida familiar, laboral y migratoria, en contextos de pobreza y pobreza extrema. Enlazada profundamente con estos momentos de inflexión se comprende la interrupción de su escolaridad en el nivel primario, durante la niñez. La posterior 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 y el sostén del hogar, el crecimiento de los hijos, los afectos, el desempeño laboral y la lucha por la sobrevivencia, las diversas acciones para la consecución de una vivienda, la disponibilidad de tiempo liberado, entre otros.

8.- Se seleccionaron los 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 Llosa, 2010; 2012.

9.- Los desafíos y procedimientos de análisis se han desarrollado con mayor detalle en Llosa, 2012.

10.- Los resultados del análisis realizado se desarrollan en los capítulos 4, 5 y 6 de la Tesis. Para una ampliación, ver en Llosa, 2008; 2010b; 2012.

Por ejemplo, en el caso de Chola, una de las entrevistadas (proveniente de una *“familia humilde”* del barrio de Mataderos), la decisión de completar su escolaridad primaria trunca a través de instancias de EDJA, se comprende en profundidad en su inscripción en lo que hemos identificado como un tercer marco vital en su vida, a posteriori de un momento de inflexión en el cual se había reconfigurado su entorno familiar, habiendo quedado a cargo de sus hermanos debido a la ausencia de otros adultos; es entonces que se siente impelida a retomar los estudios para obtener la certificación del nivel primario en pos de mejorar las condiciones de subsistencia del grupo¹¹.

Ch.: - Mirá, mi mamá se fue y nos dejó. No vino por mi abuela... que se enfermó y que quedamos solos! (...)

Yo trabajaba en la costura, pero vos mirá cómo a mí me pasan las cosas. Yo te voy a decir cómo rendí sexto ((grado))...: Yo para entrar en la fábrica de calzado (...) me hicieron rendir dos años juntos!! Antes, por lo menos... como ahora que te piden secundario, que te piden computación, te piden... yo tenía que tener el primario aprobado. - “Bueno si vos lo preparás y lo rendís, no tenés ningún problema”. (...) Me hicieron rendir, es como que me dieron un empujón y yo me esmeré porque lo necesitaba el trabajo.

En el caso de María, la otra entrevistada (proveniente de un *“pueblo bastante pobre”* de la zona rural de Catamarca), el interés y los obstáculos para completar su escolaridad primaria trunca se comprenden en un cuarto marco vital, a posteriori del momento de inflexión de su migración obligada, cuando es “traída y puesta” por su hermano a trabajar “cama adentro” en un departamento de la Ciudad de Buenos Aires, agudizándose sus vivencias de encierro y de soledad, como aspectos de gran relevancia en su vida cotidiana.

M: - 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 sufrí 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... dieciséis, 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 cómo fue la idea de volver a intentar ((rendir el nivel primario))?

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... (...) 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.

La investigación muestra que cada uno de los procesos de demanda por EDJA deviene de un entramado de hechos y de procesos de construcción de sentido relativos a los trayectos de cada trayectoria, que se conjugan de manera particular en cada uno de esos marcos vitales. En ambas entrevistadas, se entrelazan diversos aspectos de sus condiciones concretas de existencia con la conformación de su autonomía, de representaciones acerca de lo educativo, de la imagen de sí, entre otros.

11.- A continuación se colocan fragmentos de las entrevistas, con los cuales se intenta ilustrar algunos de los resultados seleccionados para este artículo, con las voces de las entrevistadas (Ch. y M.; resaltados en cursiva). Debemos reconocer sin embargo, que resulta limitada aquí la posibilidad de la reconstrucción de sentidos más profundos, en relación con el análisis diacrónico de los itinerarios biográficos completos. Para más detalle acerca de cada uno de estos casos, ver en Llosa, 2005, 2008, 2010, 2012.

En segundo lugar, a través del análisis de la sucesión histórico-biográfica de estos marcos vitales, hemos develado la trama densa y no lineal que fue configurando cada trayectoria educativa en cuanto al *interjuego de las múltiples experiencias educativas vividas en las instancias de la escolarización en la Educación Inicial, de la EDJA y de los aprendizajes sociales, a lo largo de cada vida analizada*¹² (Llosa, 2008; 2010; 2012).

Si bien ambas entrevistadas han tenido *inicios truncos* en relación con la Educación Inicial (habiendo cursado pocos grados de su escolaridad primaria), cada una de ellas ha atravesado, posteriormente, 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, estos trayectos pudieran completarse o no.

Se observa además la multiplicidad y heterogeneidad de los *aprendizajes sociales* que las entrevistadas han construido durante sus vidas; la diversidad de sus contenidos y fuentes, así como su continuidad a través de los marcos vitales, indica su actividad de aprendizaje permanente frente a los desafíos cotidianos.

La formación no se agota entonces en aquellos espacios con clara intencionalidad educativa para la transmisión y re-creación de conceptos, actitudes, valores, sino que trasciende además 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 referidas a los proyectos de continuidad de la formación a futuro.

El interjuego entre los trayectos por la Educación Inicial, la EDJA y los aprendizajes sociales constituye parte de la complejidad dialéctica que da cuenta del devenir de los procesos de construcción de demandas y su concreción o no como demanda efectiva. Este es un aspecto 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; no sólo en términos del logro de aprendizajes y de la certificación que determina ciertas continuidades (y no otras) por el sistema educativo sino, además, por su impacto en la conformación de sentidos y significados. En el caso de las entrevistadas, hemos visto que aún las experiencias “truncas” han dejado su huella e interjuegan (ya sea de manera facilitadora o inhibitoria) a la hora de decidir acerca de si demandar de manera efectiva, o no, por más educación y acerca de qué tipo de espacio educativo demandar.

En el caso de la trayectoria educativa de Chola, se registran varios trayectos de acumulación progresiva, facilitadores de procesos de construcción de demanda por EDJA:

“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. 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”.

12.- 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 diferenciamos tres componentes: la Educación Inicial que 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 y poco estructurados ámbitos de aprendizaje que se suceden en la vida cotidiana. Estos tres componentes pueden ser analizados según su formalización, en cuanto a la organización y estructuración de las actividades educativas en sus distintas dimensiones: socio-política, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje; la noción de grados y tipos de formalización intenta superar las limitaciones de los tradicionales conceptos de educación formal / educación no formal / educación informal (Sirvent, 1996; Sirvent, Toubes, Santos, Llosa y Lomagno, 2011).

“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...”

“Mandaron una mujer de Ciudad de Buenos Aires para la biblioteca y estuvo bien... trabajando conmigo. Me enseñó muy bien porque, viste... aprendí mejor (...). 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 Bibliotecaria”.

En cambio, en el caso de María, impactan profundamente ciertos *trayectos de acumulación regresiva*, en tanto resultan inhibitorios en relación con la construcción de nuevos procesos de demanda por EDJA.

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

Es significativo que esta primera experiencia de María en la EDJA, no subsana las carencias educativas previas sino que recoge y amplifica aquello no aprendido en la escuela primaria (“matemática”), quedando también como un intento trunco. El no reconocimiento, sufrido tanto en la escuela como en la EDJA en interacción con otros significativos, así como una larga serie de descalificaciones vividas, se internaliza como parte del objeto representado, en tanto aquello que, potencialmente, ciertos espacios de EDJA pueden provocar, frente a una autoestima ya devaluada¹³:

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

El análisis de *las secuencias de las demandas por EDJA* sucesivas en el tiempo señala que, si bien son acumulativas (en tanto los procesos de demanda previos parecen dejar una huella hacia los posteriores), éstas no resultan necesariamente progresivas. Se observa que el proceso de conversión de demanda potencial en efectiva no es lineal ni único en cada caso; 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 (Llosa, 2008; 2010; 2012).

En tercer lugar, interesa mencionar (si bien por motivos de espacio no se desarrollará aquí) que *en cada instancia de construcción de demandas por EDJA intervienen tres procesos psicosociales principales*. El análisis realizado permitió la identificación y caracterización de los siguientes procesos y subprocesos:

-el reconocimiento de las aspiraciones educativas: referido al reconocimiento, por parte de las entrevistadas, de ciertos intereses y necesidades educativas propias, relacionadas con otras necesidades personales y/o colectivas (ya sea a nivel familiar o social);

13.- Especialmente, en este caso, aquellos espacios educativos de un alto grado de formalización. Hemos presentado en detalle el análisis de estos aspectos, en términos de la expresión de la dimensión cualitativa del principio de avance acumulativo en educación, en Llosa, 2008.

-la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores: este proceso incluye como subprocesos a la identificación de un tipo de espacio de EDJA (en la cual se manifiesta el interjuego entre la representación de lo educativo y la representación o imagen de sí mismo) y a la búsqueda / encuentro de tales espacios de EDJA, de diferente grado de formalización;

-la realización de las aspiraciones educativas: 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 de dichas aspiraciones.

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 aprendido, interiorizado, valores, normas, mandatos, representaciones sociales, formas de relación, a la luz de su propia vida y en condiciones concretas de existencia (Llosa, 2010; 2012).

En cuarto lugar, interesa señalar que *la conformación específica de estos procesos psicosociales en la construcción de demandas educativas se comprende, en cada ocasión, a la luz de determinados aspectos, que actúan como condiciones.*

Estos aspectos condicionantes afectan ya sea de manera facilitadora o inhibitoria a las demandas, y refieren a: las condiciones del contexto barrial y regional (tales como el impacto de las políticas educativas y la in/existencia de actividades de EDJA en la zona); las condiciones del entorno vincular, familiar y social (tales como los modos familiares de realización de las necesidades y la intervención de la trama vincular con otros 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) (Llosa, 2010; 2012).

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. Se trata de un heterogéneo conjunto de aprendizajes construidos a través de las vidas de Chola y de María, que ha dado forma a los rasgos o modalidades con que se manifiestan sus procesos de construcción de demandas por EDJA actuales y su proyección a futuro. Entre otros: los aprendizajes sociales relativos a las condiciones concretas de existencia que, en cada entrevistada, han tejido la particular red de sus necesidades educativas con otras necesidades (tales como la necesidad de sobrevivencia, la de libertad u otras); 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 de diferente grado de formalización); los mandatos familiares reforzados por otros aprendizajes sociales en distintos ámbitos (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 (Llosa, 2010; 2012).

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 educativas. Este supuesto ha estimulado la continuidad del trabajo en torno a la posibilidad de implementar (y someter a estudio) ciertas 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...

La reconstrucción de las biografías educativas, como hemos señalado más arriba, permite recuperar a través de la narración, las múltiples experiencias educativas por las cuales un sujeto adulto ha transitado durante toda su vida y que han impactado en su formación, considerando la totalidad de las fuentes y estímulos educativos. Esto requiere “una concepción de la formación, entendida en el sentido biográfico de una vida adulta, considerada en su globalidad” (Dominicé, 2006: 355), 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).

La línea de investigaciones antecedentes en “historias de vida en formación” y “biografías educativas”, como hemos señalado más arriba, ha mostrado que el procedimiento de recuperación de la memoria biográfica enfocada en las múltiples experiencias educativas vividas y en los procesos relativos a la propia formación estimula, a su vez, nuevos procesos de formación; ha mostrado también la riqueza de los espacios grupales en los cuales los entrevistados pueden objetivar sus biografías educativas en interjuego con las interpretaciones del investigador. Tal como señalan Bueno, Chamlian, Sousa y Catani: “la gran potencialidad de estos estudios autobiográficos reside, justamente, en su potencial explicativo / formador” (2006: 404). Las prácticas biográficas pueden producir una “toma de conciencia” por parte de los narradores acerca de sus decisiones educacionales, una reflexión acerca de los condicionantes involucrados, una identificación de los obstáculos y de los aprendizajes logrados a través de la vida, lo cual resulta esencial como punto de partida para proyectar autónomamente el propio plan educativo.

De esta manera, las biografías educativas constituirían un instrumento privilegiado para el entrelazado entre “experiencia, memoria y formación”, en un movimiento dialéctico y reflexivo que permitiera a su vez identificar e intervenir 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 la organización de *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 espacios de aprendizaje, 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 cotidiana¹⁴ (Sirvent, 2008; Sirvent y Rigal, 2012; Llosa, 2000).

El análisis de las sesiones de retroalimentación iniciales ya realizadas en la investigación muestra el posible aporte del trabajo sobre las biografías educativas, en varios sentidos; no sólo para el avance del proceso investigativo (en cuanto, por ejemplo, la validación “in situ” de varias de las categorías de análisis generadas), sino para las propias 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:

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. (...) 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...

14.- Entendemos por objetivación al proceso de construcción del conocimiento por el cual la realidad cotidiana de una población se transforma en objeto de análisis y estudio para la misma (Sirvent, 2008).

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

M.: - Sí, verdad? Pero (...) Muy importante fue. Después pensé, 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:

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.

Las sesiones de retroalimentación también han resultado espacios facilitadores de *la apropiación de aspectos de los procedimientos y del producto de la investigación* realizada:

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 durante estas sesiones 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...

Prevedemos continuar con estas sesiones de retroalimentación, 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 de las trayectorias educativas y sobre los proyectos educativos a futuro, en el interjuego entre las condiciones vitales, familiares y socio-históricas identificadas. 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 del abordaje 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 otro subproyecto del proyecto marco UBACYT, abocado al tratamiento cuantitativo de las biografías educativas¹⁵.

15.- 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 se está finalizando el procesamiento de los resultados. También se incorporan instancias participativas.

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 de 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 se orienta a aportar a la construcción de praxis político-pedagógicas en el campo de la educación popular de jóvenes y adultos, que potencien la expresión de demandas efectivas y sociales en pos de la democratización de la educación a lo largo de toda la vida, en un sentido emancipatorio personal y social.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alheit, P. (1994). The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, 40, (283-298).

Arfuch, L. (2002). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

ASIHVIF, (2002). Charte 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 (22-76). California: Sage.

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 *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* (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, P. (2006). A formação de adultos confrontada pelo imperativo biográfico. *Educ.Pesqui.*, 32, (345-357).

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* (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 (298-306). Bs. As.: UBA–Aique.
- Llosa, S. (2005). Aprendizajes e identidad a la luz de una historia de vida: la imagen de sí y las decisiones referidas a lo educativo. En Llosa S.: *Acerca de las biografías educativas de los jóvenes y adultos de sectores populares. Cuadernos de Cátedra*. OPFYL – Facultad de Filosofía y Letras UBA. Buenos Aires, Argentina, (19-37).
- 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: Univ. Nac. de Córdoba.
- Llosa, S. (2010). *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*. Tesis de Doctorado (Dir.: Sirvent, M. T.), Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires, Argentina.
- 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* Tomos I y II. París: L'Harmattan.
- Pineau, G. (1994). Histories de vie et formation de nouveaux savoirs. *International Review of Education*, 40, (283-298).
- 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*, 1, (2-19).
- Sirvent, M.T. (1996). Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista 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 Dávila.

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. 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 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, Rigal L., Llosa S. y Sarlé P. (2012). La recherche qualitative comme mode de génération conceptuelle. *Revue Recherches Qualitatives* Vol. 31, N°3. 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. (2011). Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IICE- UBA*, 29, (41-56). Bs. As.: Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras UBA.

Watson, L. & Watson-Franke, B. (1985). *Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry*. New Brunswick: Rutgers University Press.