

EL ABORDAJE BIOGRÁFICO EN LA INVESTIGACIÓN Y LA INTERVENCIÓN EN EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS

BIOGRAPHICAL APPROACH IN RESEARCH AND INTERVENTION ON YOUNGSTERS AND ADULTS EDUCATION

Sandra Llosa*

Este artículo presenta aspectos teóricos y metodológicos de un subproyecto de doctorado en curso referido a los procesos psicosociales involucrados en la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos (EDJA). Forma parte de un proyecto marco de análisis de factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda de EDJA en sectores populares de Ciudad de Buenos Aires (Dir.: Sirvent), que ha diagnosticado una situación de profunda pobreza educativa y la vigencia del principio de avance acumulativo en educación.

Se presentan ejes integradores de categorías de análisis. Se enfatiza en uno de estos ejes, centrado en la trayectoria educativa, a partir del relato de una historia de vida tomada como estudio de caso, que nos permite comprender el devenir de los procesos de construcción de demandas en el interjuego dialéctico entre la escolarización, la EDJA y los aprendizajes sociales, considerando al sujeto en su integridad y en su contexto vital, familiar y socio-histórico. Se observan las carencias educativas que se acumulan y se retroalimentan, provocando exclusiones y configurando aspectos psicosociales inhibitorios; sin embargo, también se observa la dinámica de los aprendizajes estimuladores.

Nuestro trabajo a futuro plantea combinar investigación e intervención sobre estas problemáticas a través de instancias participativas de construcción colectiva de conocimientos.

* Facultad de Filosofía y Letras - Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Programa: "Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela"; Directora: M.T. Sirvent. Correo electrónico: sandramllosa@gmail.com.ar

Educación de jóvenes y adultos – Procesos psicosociales –
Sectores populares – Buenos Aires

This paper presents theoretical and methodological aspects of a current doctorate sub-project referred to the psycho-social processes involved in the construction of demands by youngster and adult education (EDJA in Spanish). It belongs to a framework project which analyzes factors and processes that takes into account the situation of the demand of EDJA in popular sectors of Buenos Aires City (Dir.: Sirvent) that has diagnosed a situation of deep educational poverty and the validity of the principle of accumulative advance in education.

The paper presents some analysis categories integrative axis. It emphasizes in one of these axis, centered in the educational trajectory, starting from a life story taken as a case study that allows us to understand the development of the construction of demands processes in the dialectical interplay among the schooling, the EDJA and the social learning, considering the subject in their integrity and in their vital, family and socio-historical context.

There are educational lacks which accumulate and feed each other, causing exclusions and configuring inhibiting psycho-social aspects. However, the dynamics of the stimulating learning are also observed.

Our future work aims to combine investigation and intervention on these problems through participative instances of collective construction of knowledge.

Youngster and adult education – Psycho social processes – Popular
sectors – Buenos Aires



El abordaje biográfico en una investigación sobre la educación de los jóvenes y adultos de los sectores populares

Este trabajo se dirige a presentar aspectos teórico-metodológicos y avances de una indagación en las biografías educativas de adultos con escolaridad primaria incompleta, realizada como investigación de Docto-

rado¹. Sobre esta base se efectuarán reflexiones acerca de la potencialidad del trabajo con biografías educativas para la investigación y la intervención educativa desde una perspectiva de educación permanente².

Este subproyecto de investigación de Doctorado forma parte de un proyecto UBACYT de investigación a largo plazo, dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent, orientado al análisis de los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda y la oferta de educación de jóvenes y adultos (EDJA) en sectores populares de nuestro país; actualmente se ha tomado como estudio de caso, el barrio de Mataderos y de Villa Lugano (Ciudad de Buenos Aires)³.

Respecto de la demanda educativa, en el proyecto UBACYT se discrimina entre los conceptos de demanda potencial, efectiva y social, al considerarse que la demanda involucra un proceso complejo y dinámico a lo largo de la vida de los individuos y del devenir de los grupos. Este proceso incluye la construcción de la demanda desde el reconocimiento de la necesidad⁴, su expresión y transformación en objeto de reclamo colectivo y su conversión en asunto de debate a través de prácticas participativas, tanto en las instituciones como en la esfera de las políticas públicas⁵. Esto

¹ Investigación en curso; Beca de Doctorado de la Universidad de Buenos Aires UBA, durante 2002-2006; Dir.: Dra. M.T. Sirvent Ph.D.

² Algunos aspectos de este trabajo fueron presentados en las Jornadas Nacionales de Investigación Educativa organizadas por la Facultad de Educación Elemental y Especial - Universidad Nacional de Cuyo; Mendoza, 4 y 5 de mayo de 2007.

³ Proyectos UBACYT TL45, F005 y F212 (Directora: Dra. M.T. Sirvent Ph.D.) reconocidos a través de subsidios UBACYT y de Fundación Antorchas, así como una Beca Guggenheim (1997) a su directora. Los proyectos TL45 y F005 se concretaron a través de la articulación de tres equipos regionales (Región I Capital Federal y Gran Buenos Aires - IIICE/UBA, II Córdoba - CIFYH/UNC, III Entre Ríos - AG-MER). Estos proyectos forman parte del Programa "Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Dir.: Sirvent) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Fac. de Filosofía y Letras - UBA.

⁴ Se diferencia entre necesidades subjetivas, que implican su reconocimiento consciente, y las necesidades objetivas, como aquellas carencias que pueden determinarse independientemente de su reconocimiento por parte del sujeto que las padece (Sirvent M.T. y S. Brusilowsky, 1983).

⁵ Esta perspectiva dinámica, planteada por Sirvent, es la base sobre la cual discrimina entre tres conceptos orientadores del Proyecto UBACYT: a). Demanda potencial:

implica el enfrentamiento con diversos mecanismos societales y el logro de ciertos aprendizajes sociales que inciden durante todo el proceso, en un interjuego entre aspectos estructurales (políticos, sociales, económicos) y psicosociales (tales como las representaciones sociales, la identidad e imagen de sí).

Como parte de los resultados de este proyecto UBACYT a largo plazo, se develó que 67% de la población joven y adulta que ya no concurre a la escuela (14.006.586 personas) se halla en situación de pobreza educativa en nuestro país, con niveles educativos que no superan el secundario incompleto (según Censo 2001)⁶ (Sirvent, 2004; Sirvent y Topasso, 2006). Este "nivel educativo de riesgo" implica un probable futuro de exclusión, en el marco de las múltiples pobreza⁷ del contexto actual de nuestro país⁸.

refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas en materia educativa, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna actividad educativa; se identifica operacionalmente a partir de datos cuantitativos referidos al nivel educativo alcanzado por la población según censos nacionales. b). Demanda efectiva: refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias de EDJA en un momento determinado; se identifica operacionalmente a través de la matrícula en establecimientos de EDJA formal o no formal. c) 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 (Sirvent, 1992; 1999).

⁶ Sobre la base del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001; procesamiento especiales solicitados por Sirvent al INDEC.

⁷ Sirvent ha construido el concepto de Nivel Educativo de Riesgo para referirse a la probabilidad estadística que tiene un conjunto de población de quedar marginado de la vida social, política y económica según el nivel de educación formal alcanzado, en las actuales condiciones sociopolíticas y económicas. Se define en una doble dimensión: cualitativa y cuantitativa. Esta última refiere, en términos operacionales, a la población de 15 años y más que no asiste a la escuela cuyo nivel educativo alcanzado es menor o igual al secundario incompleto (Sirvent, 1997; Sirvent y Llosa, 1998; 2001). El concepto de múltiples pobreza, por otra parte, ha sido desarrollado por Sirvent sobre la base de una concepción integral de las necesidades humanas; abarca el estudio de una compleja realidad de pobreza (en interrelación), tales como las pobreza de protección, de participación y de pensamiento reflexivo (Sirvent, 1999).

⁸ El análisis ha evidenciado diferencias significativas respecto del nivel educativo de riesgo en la población proveniente de hogares pobres, comparados con los no pobres (según NBI) en todas las jurisdicciones estudiadas. Esta diferencia, que ya

Existe un enorme desfase entre esta demanda potencial y la demanda efectiva (es decir, los inscriptos en EDJA) en los distintos niveles educativos y jurisdicciones analizadas (Sirvent, 1996; Sirvent y Llosa 1998, 2001). Los datos permiten sostener la vigencia en nuestro país, del principio de avance acumulativo: es quien más educación formal tiene, quien más y mejor educación demanda y se apropia en términos de una educación permanente (Sirvent, 1992).

Este diagnóstico obtenido en el proyecto UBACYT reafirmó el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta acerca de por qué sólo algunos jóvenes y adultos logran efectivizar sus demandas educativas y cómo es ese proceso de conversión de la demanda potencial en efectiva a lo largo de sus biografías educativas; esto podría contribuir a desentrañar los fenómenos de reproducción o de ruptura del principio de avance acumulativo.

El concepto de "biografía educativa" (Dominicé, 1985) resulta fértil para indagar en el proceso de demanda educativa: se trata de identificar cuáles han sido las necesidades percibidas a lo largo de la vida en relación a la educación, cuáles fueron los estímulos para continuar educándose, cuáles fueron los hitos que han marcado las trayectorias educativas. En el proyecto UBACYT este concepto se fue delineando como uno de los aspectos teóricos claves de la investigación, en cuanto a la posibilidad empírica de captar en la vida de los individuos y grupos el procesamiento individual y colectivo de un contexto histórico en relación con sus decisiones educativas (Sirvent, 1998). Se lo aborda metodológicamente a través de la triangulación de un momento cuantitativo⁹ y un momento cualitativo, alternando ambos con instancias participativas.

se había evidenciado en el análisis de los datos del Censo 1991 (Sirvent y Llosa, 1998, 2001), no sólo se mantiene en los datos del Censo 2001, sino que se encuentran evidencias de su agudización (Sirvent y Topasso, 2006).

⁹ En el momento cuantitativo del tratamiento de las biografías educativas Sirvent busca verificar un modelo multivariado de relaciones causales orientado a explicar la variable dependiente (demanda efectiva) en función de relaciones directas e indirectas entre variables, sobre la base de un modelo teórico de trayectorias (Path Analysis) (Sirvent 2004-2007 Proyecto UBACYT F212). Para ello, como técnica para el relevamiento de información empírica, se elaboró y se aplicó una encuesta por muestreo representativo (primera etapa) y actualmente se están procesando los resultados (ver resultados de avance por ej. en Sirvent, 2005a). Se ha avanzado

La investigación de Doctorado se inscribe en esta línea de trabajo, como un subproyecto focalizado en los procesos psicosociales que pueden dar cuenta de la demanda por educación de jóvenes y adultos en la historia individual y en el contexto histórico social de Mataderos y Lugano. Se enfatiza la lógica cualitativa intensiva que prioriza el movimiento inductivo de elaboración de categorías de análisis en sucesivos niveles de abstracción para la generación de teoría y la comprensión contextualizada de los procesos, incorporando los sentidos y significados atribuidos por los individuos y grupos a las acciones y decisiones que conforman sus biografías educativas. El énfasis está puesto en el análisis de pocos casos seleccionados¹⁰, para su comprensión en profundidad más que para su explicación en términos de relaciones entre variables o categorías teóricas previamente fijadas¹¹. Este abordaje metodológico cualitativo incluirá, en próximas etapas, ciertas instancias participativas.

La indagación en las biografías educativas se ha basado hasta ahora en el relevamiento de "relatos de vida" obtenidos a través de entrevistas abiertas, en profundidad y sucesivas¹². El momento de análisis ha seguido los siguientes procedimientos técnicos: a. Lectura y relectura del relato de vida a fin de captar un primer sentido global; b. Elaboración de un marco descriptivo para cada caso, a través de la construcción de esquemas de relaciones parentales y afectivas y de una "línea de tiempo" auxiliar, con la

también en la articulación de estos resultados con los correspondientes al momento cualitativo y en la introducción de instancias participativas (ver en Sirvent 2006a).

¹⁰ En este subproyecto la selección de las unidades de análisis respondió a un muestreo intencional, "según criterios de casos ideales típicos", y a la introducción del "muestreo teórico" (Glaser y Strauss, 1967). Acerca de los aspectos metodológicos ver en Llosa, 2004; 2005; 2006.

¹¹ Se sigue la diferenciación presentada por Sirvent entre "lógica cualitativa o intensiva" y "lógica cuantitativa o extensiva" (Sirvent, 2006b). Específicamente en cuanto a la oposición entre comprensión y explicación en el uso de historias de vida ver Watson y Watson-Franke, 1985.

¹² El relevamiento de información empírica (a través de entrevistas y observaciones) se asentó en una "hoja de registro" con tres columnas: en la primera se consignaron los observables; en la segunda, los comentarios del investigador (como objetivación de las impresiones, sentimientos, a fin de incorporarlos al análisis) y la tercera columna para el análisis (durante la etapa de la "codificación abierta"). Este constituye el primero de los siete pasos propuestos por Sirvent (Sirvent, 2005b) como una adaptación del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967).

identificación de los ciclos vitales, los hitos de cada trayectoria en los distintos aspectos de la vida cotidiana (migratoria, familiar, laboral, etc.) y los grandes momentos de cambio o "puntos de inflexión"¹³; c. Análisis de los registros sobre la base del "método cualitativo de comparación constante" constante (Glaser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991), para construir categorías en el interior de cada historia de vida, en interjuego comparativo entre las partes y entre las partes y el todo; d. Aplicación de aspectos del "análisis del discurso" como recurso auxiliar¹⁴. A través de la integración de categorías y propiedades, se inició la etapa de la delimitación de la teoría (en curso).

Los resultados refieren a tramas de categorías conceptuales integradas en cinco ejes de análisis que refieren a los aspectos que han resultado significativos para comprender el devenir de las necesidades y las demandas educativas a lo largo de las historias de vida:

- El primer eje refiere al análisis de la vida de cada entrevistado considerada como un todo que se despliega en una dimensión espacial y temporal.
- El segundo eje refiere al devenir de la trayectoria educativa.
- El tercer eje focaliza en los sucesivos momentos de construcción de demanda por EDJA, identificando en los distintos tipos de situaciones vividas por cada entrevistado, sus inte-

¹³ Al respecto se ha incorporado la categoría de "turning" propuesta por Mandelbaum para el análisis de historias de vida (presentada en Watson y Watson-Franke, 1985 y en Langness y Frank, 1981): los "turning" como los mayores cambios o transiciones hechas durante el curso de una vida, que implican nuevos roles, relaciones y adquirir una nueva autoconciencia. El término "turning points" refiere a "a point in time at which a decisive change occurs; crisis" (según el Webster's new world dictionary of the American Language; edición del año 1957, pág. 1572) y puede ser entendido como "punto decisivo // crisis // punto de cambio" (según The English - Spanish Appleton's New Cuya's Dictionary. Division of Meredith Publishing Company. New York, 1972 Fifth Edition. Pág. 629)

¹⁴ Autores como Watson y Watson Frank y Atkinson enfatizan la importancia de atender al significado de una vida como un todo y de moverse en el análisis en ida y vuelta de las partes al todo (ver en Watson y Watson Frank, 1985 y Atkinson, 1998). En relación con esto, a lo largo de todo el análisis la preocupación se centró en lograr procedimientos que permitieran combinar el "modo holístico" con el "modo categorial" del "contenido" (Lieblich, Maschiach y Zilber, 1998).

reses, sus razones para intentar la efectivización de la demanda y el devenir del proceso.

Estas situaciones de demanda se comprenden a la luz de otros dos ejes relacionados. En cada uno se entran aspectos de la imagen de la educación y de la imagen de sí mismo, con:

- los procesos de reconocimiento de necesidades y la identificación de la EDJA como satisfactor posible;
- los procesos de toma de decisiones y los vínculos con los otros significativos.

A continuación haré énfasis en el eje referido al análisis de la trayectoria educativa, sobre la base del relato de una historia de vida tomada como estudio de caso.

Las experiencias educativas a lo largo de una vida

Se parte de considerar a la biografía educativa desde la perspectiva global e integral de la Educación Permanente; esto implica incluir los procesos de enseñanza y de aprendizaje que pueden tener lugar en cualquiera de los tres componentes del fenómeno educativo: ya sea en la Educación Inicial (referida al sistema educativo formal o escolar en todos sus niveles), en la Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) (referida a las experiencias con cierta intencionalidad educativa dirigidas a la población joven y adulta que ya no transita por la Educación Inicial) o a través de los Aprendizajes Sociales (referidos a los aprendizajes no intencionales e inestructurados que se suceden en la vida cotidiana en su contexto sociocultural)¹⁵. Esta perspectiva sobre la biografía educativa nos permite considerar, tal como plantea Dominicé, a la totalidad de la vida misma como espacio de educación y formación (Dominicé, 1990).

El trabajo realizado en esta investigación muestra que en esa totalidad de cada vida analizada, desplegada en su dimensión sociohistórica y marcada por importantes momentos de cambio o puntos de inflexión, la trayectoria educativa interjuega con otras trayectorias de vida (familiar, migratoria, laboral, etc.). Se devela la especificidad del devenir de las tra-

¹⁵ Para ampliar acerca de estos tres componentes ver en Bélanger, 1994 y en Sirvent, 1996.

yectorias educativas en relación con cada una de las vidas. La comprensión del momento actual en que cada joven o adulto demanda efectivamente o no por obtener más educación, deviene de un entramado de hechos y de procesos de construcción de sentido propios de cada entrevistado a lo largo de su historia, en los que a su vez se han reflejado aspectos de su entorno familiar y sociohistórico.

En el análisis de la trayectoria educativa y de los procesos de construcción de demanda educativa se observa el interjuego entre los trayectos y experiencias vividas en la escolarización de la Educación Inicial, en la EDJA y los aprendizajes sociales. Cada uno de estos trayectos educativos adquieren sentido en el contexto del significado total de la vida, en “todas esas cosas que nos pasaron”, como decía una entrevistada:

“Así que con respecto a la escuela, yo pienso que habrán sido todas estas cosas que me pasaron y de verdad que siempre sentí que quería ir a la escuela (...) Pero bueno, me faltaba todo el apoyo”

Este fragmento corresponde al relato de vida que me proporcionó “María”¹⁶, de cincuenta años, coordinadora de un merendero y biblioteca popular que funciona en su casa, en Villa 15 (también conocida como “Ciudad Oculta”) de Lugano.

María comienza su relato ubicándose en su lugar de nacimiento, un pueblo de Catamarca, al que describe desde la pobreza, expresando sus condiciones concretas de existencia. Se incluye en una estrategia familiar de sobrevivencia¹⁷, como trabajadora agrícola desde su niñez, en una familia campesina no propietaria de los campos. Se presenta en ese rol como

¹⁶ Para proteger el anonimato modifiqué el nombre de la entrevistada, de sus familiares y allegados, así como ciertas referencias geográficas e institucionales. Para las citas de este relato adopté la siguiente notación: figuran entrecomilladas y en cursiva; cuando he suprimido fragmentos señalo con (...) y los gestos o palabras aclaratorias agregadas, entre (()). Se han suprimido algunas reiteraciones de palabras. Los agregados y las supresiones no fueron realizados durante el análisis sino a efectos de facilitar la lectura de esta ponencia.

¹⁷ Esta categoría de análisis fue inspirada en el concepto de “estrategias de supervivencia”, tal como fuera definido por Forni y su equipo, referido a la organización de esfuerzos, uso del tiempo y nivel de consumo de cada familia, según ciertos acuerdos previos (definidos socioculturalmente), relacionados con la composición del hogar y las obligaciones entre sus miembros (Forni y otros, 1991). Freidin indaga el alcance de esta noción en relación con la migración (Freidin en Sautú, 1999)

una protagonista activa, con una imagen de sí referida a “jugar y trabajar en y con la naturaleza”; en este sentido, sus recuerdos de esa época se corresponden con los rasgos generales de la vida cotidiana de las familias del noroeste de nuestro país (Racedo, 2000).

“- (...) Y bueno, nosotros ayudábamos en la cosecha... (...) Trabajábamos y (...) ((se sonríe))... Jugábamos, lo normal, qué se yo... (...) Después, la tarea era juntar la leña para la cocina; sacar el maíz del marlo, y molerlo. (...) Y había que prepararlo, para la comida del siguiente día... (...). Y bueno, eso, recuerdo que fuimos felices así (...) era una vida sana (...) sólo lo que nosotros creábamos alrededor era lo que vivíamos (...) nos íbamos a jugar... de repente irnos a correr a algún ternero... a sacar pollitos que habían empollado, habían salido... o chanchitos que nacieron. Cruzábamos los ríos a sacar los loros que nacían (...) a buscar nidos de pajaritos...a juntar las mejores peras (...) porque había (...) peras en dos estaciones (...)A ver nuestra cosecha, que habíamos hecho; que nos interesaba, cuando ya estaban las plantitas dando fruta, la arveja que ya se la podía abrir y tenía granito, la batata que empezaba a largar la raíz y a ver cuánto crecía”

María inicia su primer trayecto por la escuela al concurrir con su hermana mayor a una de las escuelas rurales de la zona. Dice no tener muchos recuerdos de su paso por la escuela; los que tiene, refieren a su no participación en las clases. Y a la identificación de sus carencias.

“Y... no... muchos recuerdos... no sé... (...) el recuerdo que tengo es... que éramos muy tímidos... Y no participaba mucho de nada. Llegábamos y escuchábamos, nada más. Y hacíamos muy poca tarea, me parece. No teníamos participación... y bueno nada más. (...) Sólo lo sacrificado que era llegar a la escuela. Porque era lejos y bueno, había que ir caminando... No podíamos lucir nada, obviamente, porque no lo teníamos (...) por ahí... unas zapatillas (...) un guardapolvo por ejemplo, que nos gustaban los guardapolvos con las tablitas y que no los teníamos”

Estas primeras experiencias escolares, se diferencian claramente de esas otras vivencias de juego y trabajo en y con la naturaleza. Hay evidencias de una ruptura entre los modos de interacción y de aprendizaje vividos dentro y fuera de la escuela, según el relato.

La interrupción de la educación inicial se entrama directamente con un importante momento de cambio o punto de inflexión en el curso su vida, en el que están implicados hitos de su trayectoria familiar, migratoria

y laboral que a su vez repercuten en su trayectoria educativa: a los ocho años, cuando estaba en 2º grado, su familia decide mandarla con su tío a otro pueblo.

“Pero como nosotros éramos muchos, muchos, muchos de familia... ellos optaron por mandarme con un tío a un lugar de ahí de Catamarca, pero lejos.(...) Entonces mi tío me llevó. Y no iba a la escuela. Y ya perdí ese año y bueno (...).”

De esta manera, la estrategia familiar de sobrevivencia se entrama con la estrategia familiar en relación a la educación y se torna el “contexto de justificación” de la interrupción de la escuela primaria. A los 10 años vive una segunda migración forzada¹⁸, cuando su papá la manda a la ciudad de Catamarca, con una “señora” a trabajar como empleada doméstica “cama adentro”. Allí retorna a la escuela:

“yo me daba cuenta ya de que yo quería estudiar; yo quería ir a la escuela (...) Y ahí en esa casa sí, me mandó, la señora, al colegio... Pero... evidentemente yo era muy dura!!. Yo recuerdo que me costaba mucho. Me costaba! Yo quería ir a la escuela, pero yo quería estar ya en los grados altos, como me correspondía. Y me sentía mal porque... era grande y estaba en los grados chiquitos, todavía abajo... Entonces yo me sentía mal y sentía como... vergüenza... y a la vez veía que a mí las cosas no me salían, la tarea no sabía hacerla, no entendía. Entonces repetía!”

Su experiencia en la escuela no fue fácil. La transita con vergüenza y culpa, aspectos ligados a una imagen negativa de sí como aprendiz. No hace ninguna mención a las circunstancias de su vida que pudieran explicar (al menos en parte) sus dificultades de aprendizaje y su sobreedad (haber dejado de cursar y migrar sin su familia, no haber retornado durante dos años...) ¹⁹; tampoco menciona aspectos institucionales ni sociales más genera-

¹⁸ Seidmann (1990) analiza el impacto de la migración sobre la identidad; diferencia migrantes “voluntarios”, “involuntarios” y “forzados”

¹⁹ Otras investigaciones realizadas en sectores populares han encontrado evidencias de la preeminencia, en relación al “fracaso” escolar, de explicaciones causales asumidas por los propios entrevistados, en función de sus propias características o las de su grupo de pertenencia (sin mención a aspectos institucionales o sociales). En el caso de la investigación de Sirvent, se lo interpreta como parte de las representaciones sociales inhibitorias del reconocimiento de necesidades objetivas y de la búsqueda de alternativas de acción (Sirvent, 1986). En la investigación de Parísí,

les. Poco después interrumpe definitivamente el trayecto por la escuela, quedando en el escalón más vulnerable del nivel educativo de riesgo: la primaria incompleta. Continúa, sin embargo, el interés por estudiar:

“Y me acuerdo que la señora ésta tenía una hija que estaba estudiando para maestra. Y ella quería que yo me prepare para rendir libre y la señora le dijo que no (...) bueno... no se dio. Así que después, ya dejé la escuela, o sea... ya no fui más... Pero aún así yo quería hacer algo, me gustaba asistir a los lugares de... algún curso, alguna cosa. Entonces empecé a ir a una escuela de Corte y Confección. Una escuela de monjas, era”

Se observa un aspecto de la dinámica entre el trayecto de la Educación Inicial y la EDJA: la vivencia de la escuela como una “trayectoria trunca” deja la huella de la frustración de las expectativas y mueve el interés por iniciar un trayecto educativo en un espacio de EDJA.

Esta primera situación de demanda efectiva en la EDJA, sin embargo, recoge y amplifica aquello no aprendido en la educación inicial, quedando también como un intento trunco.

“Eso siempre me salía mal. Yo recuerdo que siempre se me rompían los moldes, me salían mal las medidas. Iba a mostrar el trabajo y siempre me decían que estaba mal, que lo haga de nuevo...(…) No entendía... porque yo tenía que tomar medidas...(…) era matemática. Tenía que hacer cuentas y hacer moldes...Y, nada. Nada. Nada. Eso siempre me salía mal. Así que bueno, así fue... frustrado”

María, desde sus culpas, asume los errores que se le señalan tanto en la escuela primaria como en el curso de “corte y confección”. Esto a su vez impacta en un ida y vuelta sobre una autoestima devaluada. Justifica de manera recurrente el no poder estudiar basándose en aspectos negativos de su imagen de sí en general y en relación al aprendizaje.

A los 15 años es traída por su hermano para trabajar “cama adentro” en un departamento de la Ciudad de Buenos Aires. Se profundizan los sentimientos de desarraigo y las vivencias de “encierro”, por la sujeción física y por no poder tomar sus propias decisiones²⁰. Hacia el final de este

se señala el impacto de esta autoatribución del fracaso en la autodesvalorización (Parisi, 1996).

²⁰ Desde una perspectiva psicosocial, acerca del desarraigo, ver en Quiroga y Racedo, 2003. También en Sautú, 1999, se analizan aspectos emocionales relacionados con la migración.

período volverá a intentar completar su nivel primario en la EDJA observándose, entre otras razones, su interés por liberarse de los encierros y por, nuevamente, compensar su trayectoria escolar trunca. Relata que, sin embargo, luego de estudiar con una “maestra particular”, ese sueño de “llegar a la secundaria y estar estudiando para llegar a ser alguien” queda también “trunco”: “no sabía adónde tenía que recurrir para anotarme para rendir”.

María relata otros grandes cambios en su vida: a los 18 años, cuando decide dejar de trabajar cama adentro e independizarse del hermano; a los 23 años, cuando queda embarazada y comienza su vida en pareja; a los 32 años cuando comienza a vivir fuertes rupturas de sus situaciones de encierro y cambios en la trayectoria de trabajo y de participación social. En este último período es significativo cómo se entranan profundos aprendizajes sociales. Se trata de progresivas “aperturas”, de comenzar a objetivar una realidad hasta entonces desconocida:

“recién después de los...treinta años... es como que se me abrió el panorama. Así que corrí una cortina y empecé a ver todo! como que se me corre la niebla de los ojos...Pero también, en cuanto a ayudar a mis hijas y valorar todo lo que ellas hacían en la escuela”

Durante este período, la educación de las hijas (que llegarán a terminar su escuela secundaria e iniciar el terciario) es reconocida como fuente de importantes aprendizajes sociales; acompañarlas en su escolaridad implicó además establecer un vínculo afectivo: una amistad con otra mamá, que estimulará aprendizajes en relación a la escuela y a la participación social.

“ella me ayudó (...) a despertarme, me parece. Porque conversábamos mucho. Ella era una militante ((de un partido político)) (...) Me gustaba su forma de ser (...) Eso me parece que me fue como un ejemplo (...) Y una cosa que... defiende la posición de la gente humilde, no? Y bueno, así fue como me empezó a contar lo de la política, que cómo era... cómo era el poder, cómo era esto o lo otro. Y ella me contaba, así conversando, todo.”

A través de esta amistad, el círculo de compañeros se amplía, y con ellos, se reconocen nuevos aprendizajes, en intercambios espontáneos (cuando “venían a tomar mate”) y en espacios de enseñanza y aprendizaje: charlas y cursos de formación política y social a cargo de militantes y profesionales:

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

Paralelamente parecen haberse dado aprendizajes sociales acerca de necesidades colectivas del barrio; su relato muestra un proceso de reconocimiento de necesidades a medida que iba ampliando su red de interacciones y su conocimiento del barrio y la vida cotidiana de los vecinos

“más o menos hasta ((cuando tenía 35 años)) no conocía nada de lo que hoy conozco, acá en el barrio. Era también como que vivía adentro de una burbuja; no salía, no hablaba con la gente, no tenía el conocimiento que hoy tengo. (...) Obvio que ya en este momento es bastante el trato que tengo, no? ...el conocimiento con respecto al barrio y cómo se vive acá, y cómo vive la gente, qué es lo que hay, qué es lo que no hay, todo lo que nos falta a nosotros... Hoy reconozco y me doy cuenta todo lo que nos hace falta.”

Hace pocos años, María impulsa la apertura de un merendero comunitario. El apoyo escolar que comienza a darse allí ocupa, según su relato, un lugar especial:

“yo siempre sentí que quería ir a la escuela (...). Así que bueno, yo creo que de eso nació la idea del apoyo escolar. (...) Lo defino como que fue una necesidad de ayudar, a los chicos que yo veía, con mucha pobreza en este barrio y que necesitaban el apoyo escolar. (...) Entonces dije: “esta tiene que ser mi oportunidad de ver a los chicos estudiar”

En este período se observan numerosas experiencias de aprendizaje social frente a los desafíos de coordinar el merendero (desde armar la comisión directiva, obtener la personería jurídica, armar y presentar proyectos y presupuestos para obtener fondos de diferentes dependencias estatales, relacionarse con otras instituciones, etc.). A su vez, estos aprendizajes resultan facilitadores del acercamiento a un espacio de EDJA: una escuela primaria de adultos.

“Lo estuvimos pensando cuando ya estábamos con esto.(...) con (...) todo lo que hay que hacer con este trabajo (...) porque por ejemplo, hay que presentar un proyecto o a veces tengo que ir a la Legislatura, o que tengo que tomar nota de algo (...) o que tengo que leer algo. Muchas veces en estas reuniones comunitarias piden que uno haga

como un resumen del trabajo (...) a veces, hay un micrófono y hay que pasar a leer. Y entonces muchas veces me cuesta! Y bueno, a raíz de eso fue”

La serie de aprendizajes sociales y de aperturas parecen haber resultado facilitadores del emprendimiento del merendero – apoyo escolar, que a su vez moviliza hacia la EDJA. Los núcleos de saberes sobre las carencias del barrio, los derechos sociales, el poder y la participación social fueron despertando el reconocimiento de otros “no saberes”. Es en esta dialéctica que se potencia en María este proceso (lento y gradual) de construcción de la demanda que finalmente se orienta hacia la escuela de adultos. Ciertos conocimientos básicos que debería haberle proporcionado la escuela, que eran carencias objetivas previas, son percibidas ahora subjetivamente como herramientas necesarias para un hacer en el merendero que trasciende hacia la realización de necesidades colectivas de los vecinos. En una dinámica de sucesivos aprendizajes y momentos de objetivación crítica de su realidad cotidiana, estos conocimientos se tornan instrumento para su participación y lucha en ámbitos colectivos.

Sin embargo, actualmente este proceso de construcción de demanda aún no llega a plasmarse como demanda efectiva. Desde su perspectiva, expone varias razones. Entre ellas, juega la vergüenza en relación a su imagen negativa de sí misma, al retomar las vivencias y los significados asociados a aquellos primeros trayectos en la Educación Inicial y en la EDJA:

“- Y después, pasó el entusiasmo. No. No sé qué pasó... ((silencio)) Ah!! No... Creo que tenías que ir a la escuela ahí (...) Y eso es lo que no quería yo: irme a la escuela. Así que... por eso. (...) Y... porque... me daba vergüenza ((se ríe)). Sí. (...) me da vergüenza ir a otro lado...((...)) Porque... cabeza dura... a veces no entiendo y eso... parece que me da cosa de no... ((baja la cabeza y se pone colorada)) de qué se yo... a lo mejor todos interpretan enseguida. Y bueno eso era...

Y empezar desde... no sé... tercer grado o segundo, vaya a saber qué me iban a decir (...). Y dije: - “No, no voy. No voy, chau”. De nuevo...

En los resultados de que hemos obtenido a través del análisis de este y otros casos, 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 efectiva²¹.

En la biografía educativa cuyo análisis he presentado parcialmente aquí, parece atisbarse la cara más cualitativa y profunda del nivel educativo de riesgo y del principio de avance acumulativo. No solo por las carencias educativas que se acumulan y se retroalimentan, en la trama de las múltiples pobreza, provocando dificultades y exclusiones en las diversas dimensiones que hacen a la realización de un ser humano, sino por su huella en la configuración de los aspectos psicosociales por los cuales el sujeto se asume carente y devaluado, y se proyecta autoexcluido²². Estos aspectos psicosociales constituyen parte de los procesos que obstaculizan la formulación de demandas efectivas y sociales o colectivas para la resolución de las necesidades objetivas. Sin embargo, también puede observarse la posibilidad de ciertos aprendizajes que parecen haber estimulado procesos de construcción de demandas por educación.

Algunas reflexiones teórico-metodológicas en relación a la investigación y la intervención en EDJA

Los resultados obtenidos en relación a este eje de análisis reafirman la potencialidad de una perspectiva conceptual amplia de lo educativo para el análisis de las biografías educativas, que incluya a la Educación Inicial, a la EDJA y a los Aprendizajes Sociales, considerando a los sujetos en su integridad y en su contexto vital y sociohistórico, a fin de comprender en profundidad los distintos aspectos implicados y de elaborar estrategias que impulsen procesos de efectivización de demandas por EDJA.

Para algunos autores (Bèlanger y Federigui, 2004), la reconstrucción de las biografías educativas desde una perspectiva de educación permanente permite aclarar la dialéctica de la integración que realiza cada individuo frente a la multiplicidad y diversidad de ocasiones y lugares de enseñanza;

²¹ Para una ampliación de los resultados de avance obtenidos en este subproyecto: ver en Llosa, 2005; 2006.

²² En la configuración de estos aspectos psicosociales interjuegan sutiles mecanismos de poder que actúan en la conformación del sentido común, inhibiendo la generación y formulación de demandas que atenten contra el orden establecido. Acerca de este ejercicio del poder sobre el pensamiento y la construcción de conocimiento, ver en Sirvent, 1996, 1999; 2005a.

agregaríamos que también permite aclarar la dialéctica entre los factores socioestructurales y psicosociales que contribuyen y los que obstaculizan esa integración y el acercamiento de los jóvenes y adultos a las experiencias educativas.

¿Es posible trabajar para la identificación de estos factores con los propios jóvenes y adultos?

Varios investigadores de las ciencias sociales han señalado que el trabajo de construcción de relatos de vida requiere una "reflexión sobre los acontecimientos y experiencias sobre los que quien relata puede no haber pensado completamente. Los narradores de relatos de vida ponen palabras a los pensamientos o sentimientos que pueden no haber tenido palabras antes" (Atkinson, 1998: 20). En mi experiencia he recogido al finalizar las entrevistas, expresiones tales como: *"Recordé todo y lo pude sacar para afuera. Porque si bien no tuve tiempo de tener traumas por todo lo que me pasó, eso estaba todo adentro... Me gusta, me sirvió"*. Atkinson señala que uno de los beneficios potenciales de construir este tipo de relato sobre la propia historia puede ser ayudar a ver un "buen final": el entendimiento del pasado y del presente puede otorgar mayor claridad respecto de las metas futuras (Atkinson, 1998).

Desde fines de la década de los años setenta y comienzos de los ochenta, algunos educadores y especialistas del campo de las ciencias de la educación comienzan a reparar en ese efecto de formación y transformación implicado en la producción de los relatos de vida. Se inicia el reconocimiento de esta profunda riqueza para el trabajo en educación: a través del abordaje biográfico no sólo se puede analizar y entender los distintos aspectos y facetas de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se desarrollan a lo largo de una vida, sino que el propio proceso de construcción de un relato de historia de vida tiene una función educativa, en un metaproceso o movimiento sobre sí mismo que a su vez puede ser objeto de estudio.

Uno de los pioneros al respecto es Pierre Dominicé, quien recoge evidencias de que el procedimiento biográfico referido al conocimiento del sujeto sobre su propia formación, a su vez, "dispara" procesos de formación; esto lo lleva a proponer la noción de "biografía educativa" (Dominicé, 1985; Dominicé en Pineau y Jobert, 1989). Señala que este enfoque puede ser la llave para una pedagogía del adulto, en tanto su participación en la revisión de su trayectoria anterior puede ser la base para, al menos, tres cuestiones: la explicitación de un proyecto de vida en el cual se incluya la intencionalidad para nuevos procesos de formación frente a un análisis

de sus necesidades; el diagnóstico de sus propias capacidades y límites; la mejor administración del tiempo y la energía para su formación (Dominicé, 1990).

La investigación que hemos presentado aquí se inscribe en esta línea de antecedentes que a través de la elaboración de "biografías educativas" y de "historias de vida en formación" ha trabajado diversos aspectos de la Educación de Jóvenes y Adultos y la Educación Permanente (Dominice, 1985, 1990; Alheit, 1994; Pineau, 1994; Pineau y Jobert, 1989; Jossó, 1999).

Este es un campo fértil para indagar en las posibilidades de articular en la investigación, la generación de conocimiento científico con las acciones de educación de jóvenes y adultos, a través de instancias participativas. Es el camino que intentaré explorar en esta investigación. Planifico incorporar una forma de organizar estos espacios: las "sesiones de retroalimentación", como una instancia mínima, propia de la investigación participativa²³.

Se trata de indagar en la construcción de las biografías educativas como un recurso pedagógico para organizar procesos de aprendizaje con jóvenes y adultos de sectores populares, a través de los cuales se pueda objetivar y reflexionar sobre los itinerarios educativos pasados y sobre esta base vislumbrar alternativas para un futuro de educación a lo largo de toda la vida, que tienda a la ruptura del principio de avance acumulativo.

Bibliografía citada

- Alheit P. (1994a) "The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education", en *International Review of Education* Volume 40 N°3-5
- Atkinson R. (1998) *The life story interview*, Sage Publications, Qualitative Research Methods Vol. 44, California.

²³ A este respecto se siguen las orientaciones que Sirvent ha elaborado desde la década de los setenta, sobre la base de diversas experiencias latinoamericanas que se inscriben dentro de la tradición de la investigación participativa. Esta modalidad de trabajo continúa siendo desarrollada por Sirvent en sus trabajos posteriores (ver por ej. en: Sirvent, 1994, 1999); a través de estos trabajos se han formado numerosos equipos que han continuado aplicando esta modalidad, entre cuyos miembros me incluyo (por ejemplo ver en Llosa, 2000).

- Bélangier P. y Federigui P. (2004) *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos. La difícil liberación de las fuerzas creativas*, Miño y Dávila ed., Madrid.
- Dominicé P. (1985) O que a Vida lhes Ensinou, en A. Nóvoa. e M. Finger (Org.), (1988) *O Método (Auto)biográfico e a Formação* (pp. 131-153). Lisboa: Depto. de Recursos Humanos do Ministério da Saúde
- Dominicé P. (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*, Edition L'Harmattan, París
- Forni F., Benencia R. y Neiman G. (1991) *Empleo, Estrategias de Vida y Reproducción - Hogares Rurales en Santiago del Estero*, Bibliotecas Universitarias; CEAL - CEIL (CONICET), Buenos Aires.
- Glaser, B. y A. Strauss (1967) *The discovery of Grounded Theory. Strategy for qualitative reasearch*, Aldine Publishing Company, New York. (Versión en castellano; Cátedra Invest. y Estadística Educ. I; Prof. Sirvent; 2004)
- Josso, M.C. (1999) "História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "historias de vida" a servicio de projetos", en *Educacao e Pesquisa*, Vol. 25 Nº002. Universidad de Sao Paulo, Sao Paulo, Brasil.
- Langness, L. y G. Frank (1981) *Lives an Anthropological Approach to Biography*, Chandler and Sharp, California.
- Lieblich, Machiach R. y T. Zilber *Narrative Research. Reading Analysis an Interpretation*, Sage Publications, California.
- Llosa S. (2006) Informe Final de Beca de Doctorado. Directora: Dra. M.T. Sirvent (Ph.D.).UBA.
- _____ (2005) *Acerca de las biografías educativas de jóvenes y adultos de sectores populares*, Cuadernos de Cátedra. OPFYL, Buenos Aires.
- _____ (2004) "Biografías educativas de adultos de sectores populares: algunos desafíos metodológicos", Conferencia Internacional de Sociología de la Educación ISA Mid Term Conference RC 04, Buenos Aires.
- _____ (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* Aique Ed.. Buenos Aires.
- LLosa, S.; Cragnolino, E.; Lorenzatti, M.C.; Acín, A. (2002). "La demanda potencial y la demanda efectiva en Educación de Jóvenes y Adultos", en *Cuadernos de Educación: La Educación como espacio público*. CI-FYH/UNC; Año II, Nº2, Córdoba.

- Parisi A. (coord.), Acevedo P., Bracaccini J., Cipolloni O., Peralta M.I. (1996) *Nuevos sujetos sociales: Identidad y cultura*. Servicio a la Acción Popular - Espacio editorial, Buenos Aires.
- Pineau G. (1994) Histories de vie et formation de nouveaux savoirs, en *International Review of Education* Vol. 40 N°3-5
- Pineau G. y Jobert G. (1989) *Les histoires de vie*, Ed. L'Harmattan, París.
- Quiroga A. P. de y Racedo J. (2003) *Crítica de la vida cotidiana*, Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- Racedo J. (2000) *Crítica de la vida cotidiana en comunidades campesinas. Doña Rosa, una mujer del noroeste argentino*, Ediciones Cinco, Buenos Aires.
- Sautu R. (comp.) (1999) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*, Ed. de Belgrano - Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Seidmann S. (1990) *Migración y cambio. La búsqueda de la identidad*, Facultad de Psicología UBA Departamento de Publicaciones; Cátedra Psicología Social, Buenos Aires.
- Sirvent M.T. (2006a) *Primeros procesamientos de la encuesta. Resultados preliminares*. Documentos de Trabajo: Proyecto UBACYT F212 (Dir.: M.T. Sirvent). Inst. de Investigaciones en Ciencias de la Educación Fac. de Filosofía y Letras UBA
- _____ (2006b) *El proceso de investigación*, Cátedra Investigación y Estadística Educacional I. Facultad de Filosofía y Letras UBA OP-FYL Secretaría de Publicaciones, Buenos Aires.
- _____ (2005a) "Educación y Pobreza", I Foro educativo; San Miguel, Buenos Aires.
- _____ (2005b) "El método comparativo constante". Versión en mimeo del libro en preparación: Sirvent M.T y Rigal, L. *Metodología de la investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento*.
- _____ (2004) "Investigación y producción de conocimientos: la educación de jóvenes y adultos y la emergencia de nuevos movimientos sociales", 1er. Congreso de Educadores del MERCOSUR; Mar del Plata, Buenos Aires.
- _____ (1999) *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*, Miño y Davila Ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA, Madrid.
- _____ (1998) "Estudio de la situación de la educación de jóvenes y adultos en la Argentina en un contexto de neo-conservadurismo,

políticas de ajuste y pobreza” Informe Final Año Sabático y Beca Guggenheim 1997.

_____ (1997) “La Educación Popular y el Nivel de Riesgo Educativo de la Población”, Segundo Encuentro Nacional de Educación en Sectores Populares, Fundación Gente Nueva; Bariloche, Río Negro.

_____ (1996) Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año V, N°9.

_____ (1994) *Educación de adultos: Investigación y Participación. Desafíos y Contradicciones*, Ed. Coquena, Bs. As.

_____ (1992) “Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación?”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Fac. Filosofía y Letras UBA – Miño y Dávila Ed. Año I N°1.

_____ (1986) “Participación, Educación y Cultura Popular”, en J. Werthein y M. Argumedo, eds.: *Educación y Participación*, IICA y Ministerio de Educación y Cultura MEC, Brasilia.

Sirvent M. T. y Brusilowsky S. (1983) *Diagnóstico Socio-cultural de Bernal-Don Bosco*, Ed. Río Negro, Buenos Aires.

Sirvent M.T. y S. Llosa (2001) “Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación”, en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación* Año X, N°18

Sirvent, M.T. y Topasso P. (2006) “Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa”. Cuadernos de Cátedra. OPFYL, Buenos Aires (en prensa).

Strauss A. y J. Corbin (1991) *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage Pub.London

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