

La perspectiva biográfica en educación. Reflexiones acerca de los desafíos de la combinación del abordaje cualitativo con instancias participativas.

Llosa, Sandra Mabel
sandramllosa@gmail.com
Universidad de Buenos Aires
Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación
Facultad de Filosofía y Letras (IICE-UBA)

1. Introducción

Esta ponencia busca aportar reflexiones acerca de las potencialidades y los desafíos del trabajo con biografías educativas, desde un abordaje cualitativo con incorporación de instancias participativas, como estrategia de investigación – formación – transformación, con adultos de sectores populares que han debido interrumpir su escolaridad primaria en su niñez¹.

Estas reflexiones se sustentan en el estado del arte referido al método biográfico en educación y en los procedimientos metodológicos y resultados de una línea de investigación centrada en los procesos psicosociales que dan cuenta del devenir de las necesidades y demandas educativas a lo largo de la vida. Ha dado lugar a una tesis doctoral (LLOSA, 2010) y a su prosecución actual, en el marco de un proyecto de investigación UBACYT, focalizado en las condiciones que dan cuenta de la construcción

¹ Una primera versión de esta ponencia ha sido presentada en el VII Congreso Internacional de Pesquisa (Auto)biográfica (CIPA), Cuiabá, Brasil, 17 a 20 de Julho de 2016.

de las demandas individuales y sociales por educación permanente (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa)².

Este objeto de estudio supone considerar a los jóvenes y a los adultos como sujetos de derecho en torno a lo educativo, entendiendo a la educación como fenómeno abarcativo que se extiende a lo largo de toda la vida. La noción de la educación como una necesidad que no se agota en la niñez sino que se extiende a lo largo de toda la vida, es de antigua data, aún cuando esté lejos de plasmarse a nivel institucional y político. Esta noción comienza a integrarse a las concepciones y recomendaciones en materia educativa desde fines del S. XIX. Sea para la compensación de las falencias del sistema escolar, para el enfrentamiento de un mundo post-revolución industrial en permanente cambio o para el logro de los objetivos políticos de la clase trabajadora, el reconocimiento de la educación como una necesidad de la población joven y adulta se extiende en diversos ámbitos y países, desde la segunda mitad del siglo XX (LLOSA, 2010).

A diferencia de lo "obligatorio" con que se impone la escolaridad en la niñez, desde las perspectivas clásicas sobre Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA), se suele enfatizar en lo "voluntario" de la asistencia a estos espacios educativos, asumiendo que un adulto es responsable y absolutamente "libre" para decidir cuáles son sus necesidades y cómo satisfacerlas (TITMUS, 1989). Sin embargo, para muchos jóvenes y adultos, fundamentalmente de los sectores populares, en América Latina, la educación suele ser una carencia más en un cúmulo de pobreza que tiende a retroalimentarse.

Este proyecto marco UBACYT se origina en la preocupación frente a la situación de pobreza educativa (de acuerdo al nivel educativo formal alcanzado) que afecta, en Argentina, a una proporción importante de la población joven y adulta que ya no asiste a la escuela. Esta problemática se continúa desde nuestros diagnósticos

² Este proyecto deviene de una investigación a largo plazo orientada al análisis de los factores y procesos que dan cuenta de la situación de la demanda por Educación de Jóvenes y Adultos (EDJA) en sectores populares; ha sido reconocida a través de sucesivos subsidios UBACYT dirigidos por Sirvent (CONICET-UBA), desde 1992. El proceso de investigación ha conducido a su focalización actual en el proyecto UBACYT 2014-2017: "Poder, participación social, cultura popular y educación permanente: identificación y conformación de la red de factores y procesos que se articulan como condiciones de la construcción de la demanda individual y social por educación permanente" (Directora: Sirvent; Co-directora: Llosa). 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 – Univ. de Buenos Aires.

iniciales hasta su actualización más reciente: una proporción importante de la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela, se encuentra en situación educativa de riesgo (es decir, con primaria incompleta, completa o secundaria incompleta como máximo nivel educativo alcanzado): el 67%, según Censo 2001; y aún el 58%, según Censo 2010: 14.075.486 de personas para el total del país³. La existencia de una brecha persistente entre esta demanda potencial prioritaria y el pequeño porcentaje que representa a la demanda efectiva, es decir a quienes se inscriben en EDJA⁴, sigue aludiendo a la vigencia del principio de avance acumulativo en educación: son sólo aquellos que más educación tienen, quienes más educación demandan y se apropian; su contratación refiere a una acumulación de exclusiones que dificultan la continuidad de las trayectorias educativas a lo largo de la vida.

Asumiendo que no se trata de una cuestión de voluntad individual, me he interrogado más allá de las investigaciones antecedentes, tanto de aquellas explicaciones psicológicas centradas en los motivos e inclinaciones personales, como de aquellas explicaciones sociológicas centradas en las variables estructurales o en las diferencias entre grupos y clases sociales. Mis preguntas se han ubicado, más bien, en la búsqueda de posibles procesos en el interjuego entre ambas dimensiones: ¿cuáles son los aspectos psicosociales que van dando cuenta de por qué los jóvenes y los adultos demandan (o no demandan) por más educación, a lo largo de la vida? ¿cuáles son los procesos que permiten comprender cómo la reproducción o la ruptura del principio de avance acumulativo se torna situaciones concretas de vida, en las cuales los adultos demandan (o no) por más educación? ¿cómo se “encarnan” los procesos de exclusión social y educativa, en el devenir de las demandas educativas? ¿cómo se configuran, aquellos procesos, a lo largo la vida?

³ 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. 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. (Ver por ejemplo en SIRVENT, 1992; SIRVENT y LLOSA, 2001; SIRVENT y TOPASSO, 2007; SIRVENT y LLOSA, 2012).

⁴ Respecto de la demanda educativa, Sirvent (1992) discrimina entre: **demanda potencial** (el conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas en materia de EDJA); **demanda efectiva** (las aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en EDJA) y demanda social (una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas).

Desde una perspectiva psicosocial, he intentado captar estos procesos en la dialéctica entre los sujetos y el orden socio-histórico en el cual se inscriben sus vidas, en el impacto y el procesamiento de los aspectos socioestructurales a nivel psicosocial.

La focalización del objeto – problema me condujo entonces a indagar en los procesos psicosociales que pudieran dar cuenta de la construcción de demandas por EDJA a lo largo de la vida, en adultos con primaria incompleta de los barrios de Mataderos y Villa 15 (sur de Ciudad de Buenos Aires). El abordaje metodológico ha sido biográfico y cualitativo, con la incorporación de instancias participativas con las propias protagonistas.

A continuación se presentan algunos aspectos metodológicos y sustantivos clave de esta investigación con el objetivo de resaltar, especialmente, las potencialidades y los desafíos del trabajo sobre la base de las biografías educativas, como estrategia para la indagación y para una praxis pedagógica con jóvenes y adultos de sectores populares, enmarcada en la tradición latinoamericana de Investigación Acción Participativa y la Educación Popular.

2. Acerca del abordaje metodológico de las biografías educativas

El objeto problema en estudio, enfocado en “procesos” que, en tanto tales, suponen un devenir en el tiempo, y el encuadre teórico escogido, basado en una conceptualización amplia de la educación “a lo largo de la vida”, reforzó la decisión de adoptar el *método biográfico*, desde el modo de generación conceptual (tradicionalmente denominado cualitativo)⁵.

El método biográfico se aplica en la actualidad en una variedad de estilos o perspectivas que pueden, a su vez, combinarse. En nuestro caso, el desafío metodológico nos condujo a combinar aspectos de tres diferentes perspectivas. Por un lado, el foco puesto en los procesos psicosociales, en la dialéctica sujeto / orden socio-histórico, nos ha llevado a penetrar en los sentidos, la interpretación por parte de los sujetos acerca de sus propias experiencias educativas, pero sin desconocer

⁵ En el proyecto marco UBACYT la biografía educativa se fue delineando como uno de los aspectos teóricos claves. Se aborda el desafío de un abordaje metodológico biográfico combinado: verificativo (o cuantitativo), de generación conceptual (o cualitativo) y participativo, a través de dos subproyectos. En esta comunicación sólo nos abocaremos al subproyecto que enfatiza el abordaje cualitativo o de generación conceptual e incorpora instancias participativas.

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 etnosociológica⁶. Por otro lado, nos aproximamos a la perspectiva de las *biografías educativas*, utilizada en investigaciones antecedentes.

En términos del “estado del arte”, la perspectiva de las **biografías educativas y de las historias de vida en formación** comienza a desarrollarse a fines de la década de 1970⁷, orientada al campo de la educación de los jóvenes y adultos y a sus procesos de aprendizaje, incluyéndolos en el continuo de la educación permanente; esto implica considerar la totalidad de la vida misma como espacio de educación y formación, descentrándose de una visión reducida a la enseñanza y a la escuela. Desde una etapa exploratoria, sus referentes, G. Pineau (1989), P. Dominicé (1985) y G. de Villers (1990), comenzaron a identificar el valor formativo, que la producción biográfica tiene, hacia quienes relatan y analizan sus propias vidas.

Hacia fines de la década de 1980, se desarrolla y consolida esta línea de trabajos, enfatizándose su enfoque formador. Dominicé, por ejemplo, remarca: “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, p. 71; destacado en el original). Se acuñan los conceptos de historia de vida en formación y de biografía educativa, remarcando una metodología de investigación – formación - intervención o transformación, con la incorporación de instancias grupales, que en ocasiones se encuadran en la tradición

⁶ Sautu (1999) diferencia estas dos tendencias para conducir la investigación sociológica biográfica. 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. Por otro lado, de la perspectiva etnosociológica se incorporó, entre otros aspectos, la noción de itinerario biográfico (BERTAUX, 2005).

⁷ Una organización del estado del arte⁷, realizada como parte de la Tesis Doctoral, nos ha permitido identificar a partir de mediados de la década de 1970, la emergencia de tres principales áreas y tradiciones de investigación biográfica en educación, con sus respectivos énfasis epistemológicos y metodológicos (LLOSA, 2010):

- las investigaciones acerca de los docentes con énfasis en la investigación biográfico narrativa
- las investigaciones sobre trayectoria social y educativa con énfasis en la aproximación biográfica clínica
- Las investigaciones acerca de la educación de jóvenes y adultos (EDJA) con énfasis en las historias de vida en formación y las biografías educativas

En relación con los objetivos de este trabajo, daré sólo las notas esenciales de la última de estas áreas.

de la investigación participativa (ALHEIT, 1994; DE VILLERS, 1990; DOMINICÉ, 1990; PINEAU y JOBERT, 1989).

Ya hacia fines de la década de 1990, puede percibirse una etapa de expansión, en la profusión de trabajos en diferentes países, incluyendo latinoamericanos⁸; en la multiplicación de diversos proyectos (de expresión, de prácticas docentes, etc.); y, en cuanto a las prácticas investigativas, en la diversificación de objetos de estudio y en la búsqueda de un refinamiento metodológico (JOSSÓ, 1999). Bueno, Sousa y Catani destacan que “la gran potencialidad de estos estudios autobiográficos reside, justamente, en su potencial explicativo / formador” (2006, p. 404).

Nuestra investigación, tal como se ha señalado más arriba, incorpora esta perspectiva de las biografías educativas. La naturaleza de los interrogantes y objetivos iniciales tendientes a la descripción y comprensión de los procesos psicosociales en estudio, integrando la interpretación subjetiva de los jóvenes y adultos, llevaron a ubicarse en la lógica cualitativa intensiva o modo de generación conceptual (SIRVENT y RIGAL, 2015; SIRVENT, RIGAL, LLOSA y SARLÉ, 2012). El énfasis estuvo puesto entonces, en la búsqueda de la comprensión contextualizada de los procesos, más que en su explicación; en el entendimiento de los significados desde el punto de vista del individuo y no en el establecimiento de relaciones entre variables previas; en la búsqueda de generación de conceptos fértiles, con preeminencia del movimiento inductivo, más que en la verificación de hipótesis; en el análisis en profundidad de pocos casos seleccionados.

Siguiendo criterios de muestreo intencional y teórico, he trabajado con dos mujeres adultas, residentes en barrios populares y villas de emergencia del sur de la Ciudad de Buenos Aires, que habían interrumpido su escolaridad primaria en su niñez. El trabajo sobre sus *relatos de vida*, elaborados a través de entrevistas sucesivas, abiertas y semiestructuradas, ha guiado el relevamiento de información empírica, incorporando además, observaciones sistemáticas y análisis de fuentes secundarias, a efectos de sostener el trabajo interpretativo.

Se asume que en este tipo de relatos, los narradores rememoran sus experiencias y expresan su interpretación. El curso de esa vida es relatado desde el punto de vista

⁸ A partir de 1990, se desarrolla en América Latina, especialmente en Brasil, pero también en México, Chile, Argentina (sobre todo relacionada con la formación docente).

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). "Narrar es enunciar una experiencia particular reflexionada sobre la cual construimos un sentido y damos un significado" (SOUZA, 2007; p. 66; traducción propia). En esta investigación, los dos relatos de vida recogen la narración de diversos sucesos biográficos percibidos por sus protagonistas como dramáticos, íntimos o aún "erróneos"; la existencia de una relación previa con las entrevistadas facilitó esta expresión. Cada entrevista me impactó profundamente y me condujo a la observación de mi implicación (BARBIER, 1977).

El análisis ha requerido 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.

3. Acerca de los resultados: los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de las demandas educativas a lo largo de la vida

La perspectiva de las biografías educativas, asumida en esta investigación, ha permitido recuperar, a través de la narración, las múltiples experiencias educativas por las cuales un sujeto ha transitado a lo largo de su vida y que han impactado en su formación, considerando la totalidad de las fuentes y estímulos educativos: 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) (SIRVENT, TOUBES, SANTOS, LLOSA y LOMAGNO, 2011).

Sobre la base de las biografías educativas analizadas, se presentan algunos aspectos de los resultados obtenidos, para remarcar la compleja trama de procesos y condiciones que dan cuenta del devenir de las demandas educativas a lo largo de la

⁹ Para ampliar los aspectos metodológicos y técnicos, ver en LLOSA, 2010; 2012.

vida¹⁰. Si bien estos aspectos emergen del análisis de los dos casos estudiados, en relación con los objetivos de esta ponencia, serán ilustrados con fragmentos de la narrativa de María, coordinadora de un comedor y biblioteca popular que habilitó en su casa, en Villa 15.

a) En primer lugar, el análisis muestra que ***los procesos de construcción de demandas por EDJA se entretajan con otras trayectorias (tales como la trayectoria familiar, migratoria, laboral y de participación social), en un devenir de marcos vitales a lo largo de la vida.***

En el relato de María, su itinerario biográfico puede trazarse desde su nacimiento en 1955, en una pequeña localidad montañosa de Catamarca. María da cuenta de la inscripción de su vida cotidiana en lo que caracteriza como “*un pueblo bastante pobre*”, donde aportaba al trabajo familiar, como parte de una familia campesina, no propietaria de las tierras.

Y bueno, nosotros, vivíamos con el trabajo de agricultura. Trabajábamos en eso (...) Y esa era nuestra tarea, y nuestra diversión: ir a estas cosas que nacían, las frutas nuevas que recién empezaban a salir, los zapallitos que estaban naciendo, los choclos que ya iban a tener el grano... A ver nuestra cosecha.

La voz de María manifiesta su vivencia subjetiva de dos importantes momentos de inflexión que fueron cerrando tempranamente y con pocos años de diferencia, la etapa de su infancia:

Pero como nosotros éramos muchos, muchos, muchos de familia, mi papá... eh... ellos optaron por mandarme con un tío a un lugar de ahí de Catamarca, pero lejos.

S.: - En otro pueblo?

M.: - Otro pueblo. Entonces mi tío me llevó (...) Y bueno, cuando me fui al campo con mi tío también pasé feo porque yo... hay una cosa que recuerdo que es horrible. Él me llevaba en su caballo, cuando me estaba llevando ya. Y él tenía que ver en ese campo, algunos animales; entonces me dijo que me

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; 2010; 2012, 2015.

quede, me dejó en un lugar solita, y se fue. Yo tenía siete años. (...) pero estaba perdida. Y yo recuerdo que lloraba que me raspaba la garganta de los alaridos que pegaba! Y tenía miedo! Así que... Es horrible, el recuerdo! Y bueno... así que fue un comienzo feo, de alejarme de ellos.

Y no iba a la escuela. Y ya perdí ese año y bueno, se ve que bueno, después ya no fui más a la escuela. Y después más o menos estuve hasta los diez años con ese tío.

Y volví, me trajeron de nuevo, a la casa, pero porque había venido una señora de la ciudad a buscar chicas para que trabajen; trabajo doméstico. (...) Entonces ((papá)) me trajo y, arregló con esta señora para que me lleve a trabajar con ella a la ciudad. Entonces me fui a los diez años; me llevó y estuve, más o menos con ella, hasta los quince años, me quedé ahí en ese trabajo (...)

Empecé a trabajar y ya me dejaron en esa casa; y... ya no volví más a esas cosas que me parecieron muy lindas a mí... que las recuerdo así como... los momentos que jugué con mis hermanos, los recuerdo ahí en esa etapa, antes de la ciudad.

Importantes momentos de inflexión a lo largo de la vida constituyen marcas objetivas y subjetivas (DENZIN, 1989), en tanto experiencias biográficas que han impactado profundamente en las vidas analizadas, afectando en general a varias trayectorias: el fallecimiento de familiares, las mudanzas, las modificaciones en la composición del hogar, se superponen y confluyen con otras modificaciones, provocando cambios en las condiciones concretas de existencia, nuevos escenarios de vida cotidiana, la asunción de nuevas actividades; y con ello, significativos aprendizajes sociales. En esta investigación funcionaron como marcadores de etapas, señales del comienzo y el fin de cada marco vital.

He elaborado la categoría **marco vital**, para dar cuenta del devenir temporal de las experiencias educativas. 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

los momentos de inflexión¹¹. Estos hitos resultaron de importancia no sólo metodológico-técnica sino epistemológica.

En los relatos de vida analizados, aparecen en un lugar destacado los primeros momentos de inflexión, cuando se producen importantes modificaciones en la vida familiar, laboral y migratoria, en contextos de pobreza. Enlazada profundamente con estos momentos se comprende la interrupción de su escolaridad en el nivel primario (en segundo grado, en el caso María). Más adelante, se suceden diversos procesos de demandas educativas en instancias de mayor o menor formalización¹²: el comenzar un curso de Corte y Confección, el querer ir a una escuela de adultos, etc. Estos procesos sólo pueden ser comprendidos en 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, el desempeño laboral y la lucha por la sobrevivencia, por la vivienda... Cada uno de los procesos de demanda educativa deviene de un entramado de hechos y de construcción de sentidos, que se conjugan de manera particular en cada uno de esos marcos vitales, en el contexto del significado global de la vida.

b) A su vez, dentro de la trayectoria educativa, se observa el ***interjuego entre las múltiples experiencias educativas vividas en las instancias de la escolarización en la Educación Inicial, de la EDJA de diferente grado de formalización y de los aprendizajes sociales, a lo largo de cada vida analizada.***

En el caso de María, se observa, por ejemplo, la dinámica entre el trayecto de la escolaridad y la EDJA: la vivencia de la escuela como una *trayectoria trunca* deja la huella de la frustración de las necesidades, pero mueve el interés hacia un espacio

¹¹ El término "turning points" puede ser entendido como "punto decisivo // crisis // punto de cambio" (según The English - Spanish Appleton's New Cuya's Dictionary. Division of Meredith Publishing Company. New York, 1972 Fifth Edition. P. 629). En su utilización metodológica, se analizan los "turnings", en tanto demarcan períodos como resultado de los mayores cambios o las principales transiciones durante el curso de una vida (Watson y Watson-Franke, 1985); Denzin (1989) por su parte, enfatiza que el método biográfico consiste justamente en el estudio de los "turning points".

¹² La noción de grados de formalización busca superar la clasificación dicotómica de experiencias educativas según los conceptos clásicos de Educación Formal y Educación No Formal, proponiendo una visión renovada del universo educativo desde la conceptualización de la educación a lo largo de la vida y considerando los grados y formas de formalización de cada experiencia según aspectos de tres dimensiones de análisis: sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y aprendizaje (SIRVENT, TOUBES, SANTOS, LLOSA y LOMAGNO, 2011).

de EDJA. Sin embargo, posteriormente se suceden *trayectos educativos de acumulación regresiva*, en tanto resultan inhibitorios para la construcción de nuevos procesos de demandas educativas. Por ejemplo, su primera experiencia de EDJA, ya viviendo en la Ciudad de Catamarca:

Así que después, ya dejé la escuela, o sea... ya no fui más; pero aún así yo quería hacer algo, me gustaba asistir a los lugares de... así, de algún curso, alguna cosa, me gustaba.

Entonces empecé a ir a una escuela de Corte y Confección. Iba. Una escuela de monjas, era. Pero... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba, no me arreglaba. Así que bueno... y así fue... frustrado. (...) Yo recuerdo que siempre se me rompían los moldes, me salían mal las medidas. Iba a mostrar el trabajo y siempre me decían que estaba mal, que lo haga de nuevo... No, no.

Es significativo que esta primera experiencia, no subsana las carencias educativas previas sino que recoge y amplifica aquello no aprendido en la escuela ("matemática"), quedando como otro intento trunco. María, desde sus culpas, asume los errores que le han señalado en ambas experiencias. Esto a su vez impacta en una ida y vuelta sobre una autoestima devaluada.

Este es un aspecto importante: cada uno de los trayectos, ya sea en la escuela o más allá de la escuela, tiene su relevancia particular para cada adulto; no sólo en términos del logro de aprendizajes y de la certificación que determina la posibilidad de ciertas continuidades (y no otras) por el sistema educativo sino, además, por su impacto en la autoestima, en la conformación de significados y representaciones acerca de sí y acerca de los espacios educativos (entre otros aspectos), que interjuegan, de manera facilitadora o inhibitoria para la construcción de nuevas demandas.

c. En tercer lugar, interesa mencionar que ***en cada instancia de construcción de demandas por EDJA intervienen tres procesos psicosociales principales:***

- el reconocimiento de las aspiraciones educativas;
- la orientación hacia los espacios de EDJA como satisfactores;
- la realización de las aspiraciones educativas.

En cuanto al proceso de **reconocimiento de las aspiraciones educativas**, se destaca que el reconocimiento, por parte de las entrevistadas, de ciertos intereses y necesidades educativas propias, se acrecienta cuando se entrama con la realización de otras necesidades, ya sean personales o colectivas (familiares o barriales), emergentes como prioritarias de cada marco vital. En el caso de María, por ejemplo, el reconocimiento de su aspiración a completar su escolaridad primaria trunca se comprende en el marco vital iniciado a los 15 años, cuando es "traída y puesta" a trabajar en un departamento de Ciudad de Buenos Aires y se profundizan sentimientos de desarraigo y vivencias de "encierro" y soledad:

O sea, no tuve otra opción tampoco. Porque ya cuando llegué acá, él mismo ((hermano mayor)) me puso a trabajar en otra casa. Me llevó a trabajar cama adentro otra vez. Y bueno, recién llegada de allá, me pone en otra casa y bueno, también, y ahí sufrí horrores. Porque esa gente se iba, yo recuerdo! Y me dejaba sola en esa casa! Y yo no sé cómo los vecinos no me escuchaban porque yo recuerdo que salía al balcón y lloraba a los gritos

S.: - Y eso, cómo fue la idea de volver a intentar?

M.: - Bueno, eso sí creo que nació de mí; eso sí ya nació de mí que quería ir a la escuela. (...) Yo recuerdo que a mí me llamaba la atención ver tantos chicos que iban a la escuela! Recuerdo que me gustaba ver cómo iban a estudiar, eso me llamó la atención. 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. Como los veía.

S.: - porque ud. los veía pasar...?

M.: - los veía así... tan sueltos... tan qué se yo... libres. Así, parecían libres, no? ((se ríe)). Y bueno, eso me llamaba la atención, me gustaba. Y bueno, más allá de eso, sí soñaba llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando, en fin; ser así... llegar a ser alguien, no?.

Se observa que el proceso de reconocimiento de aspiraciones educativas se encuentra potenciado, en este caso, en la trama con otras necesidades no tan obvias, como la libertad, el afecto y la autorrealización; si bien este intento queda, nuevamente, trunco.

En cuanto al segundo proceso, la **orientación hacia los espacios de EDJA**, se destaca la *identificación* del espacio educativo como satisfactor de las aspiraciones educativas, en tanto no se muestra como un proceso puramente racional de selección, sino que aparece la representación del objeto (los posibles espacios de EDJA) en interjuego con la representación acerca de su vida y de sí misma, incluyendo aspectos cognitivos y afectivos construidos en experiencias sociales a lo largo de la vida. Se evidencia la configuración psicosocial de estas representaciones, en cuanto a su enraizamiento en ciertas representaciones sociales acerca de la educación.

En el caso de María, la visión meritocrática de la educación se encarna como internalización y aceptación del "fracaso", desde la culpa y la vergüenza (entendidos también como procesos psicosociales), en relación con una imagen negativa de sí como aprendiz. Esta imagen parece haberse configurarse ya desde su paso por una escuela primaria durante su niñez, a la que *"Llegábamos y escuchábamos, nada más... no participaba mucho de nada. No teníamos participación..."*, en fuerte contrastación con el protagonismo activo que caracterizó esa infancia feliz donde *"Sólo lo que nosotros creábamos alrededor era lo que vivíamos"*. Son pistas de una ruptura entre los modos de relación y aprendizaje dentro y fuera de la escuela que parece haberse instalado como parte de su matriz de aprendizaje (QUIROGA, 2003). Posteriormente, las descalificaciones y el no reconocimiento sufridos en la escuela primaria y en la "escuela" de corte y confección, en interacción con otros significativos, se internaliza como parte del objeto representado, en tanto aquello que potencialmente ciertos espacios de EDJA de alto grado de formalización pueden provocar frente a una autoestima devaluada, tal como veremos aún más adelante.

En cuanto a la **realización de las aspiraciones educativas a través de la EDJA**, se destaca la **toma de decisiones sobre el acceso o no acceso al espacio de EDJA**. Estos hitos decisionales, develan nuevamente el procesamiento del orden sociohistórico a nivel psicosocial. Por un lado, en tanto las entrevistadas manifiestan consideraciones relativas a sus condiciones concretas de existencia de cada marco vital. Por otro lado, en tanto intervienen los otros significativos, de tramas vinculares

familiares y sociales también gestadas en determinados contextos históricos y geográficos; en el caso de María, por ejemplo, las numerosas ocasiones en las que marca que fue "llevada y traída" por otros durante su infancia y adolescencia, que fueron impactando sobre la construcción de su autonomía.

Ahí habrán pasado dos años más o tres, de estar cama adentro. Y mi hermano iba, me buscaba, me traía acá, me llevaba, así. Siempre una cosa muy manejada. Yo no... nunca fui así tan independiente, así que... Y bueno... de ahí, o sea que nunca tuve oportunidad para estudiar ni decir, bueno, que ponerme firme para ir a la escuela

En este sentido, las recurrentes **decisiones obligadas** tanto de acceso como de no acceso a la EDJA pueden comprenderse con mayor profundidad a la luz de estos relatos, en los cuales se manifiestan vínculos familiares y sociales atravesados por relaciones de poder y dominación, propios de cada lugar y tiempo en los cuales han transcurrido sus vidas; relaciones y decisiones aceptadas y naturalizadas desde su lugar de mujeres, esposas, madres, trabajadoras.

d. Por último, interesa destacar que la conformación específica de estos procesos psicosociales, en cada ocasión de construcción de demandas educativas, se comprende a la luz de **determinados aspectos (ya sean facilitadores o inhibitorios), que actúan como condiciones, que también han devenido a lo largo de la vida:** las condiciones del contexto barrial y regional; las condiciones del entorno vincular, familiar y ampliado y las condiciones propias del entorno vital.

Así, por ejemplo, en el contexto de la "recuperación democrática" post-dictadura en Argentina, María, ya adulta, comienza a militar en un partido político, donde transitará por varias experiencias educativas de bajo grado de formalización (charlas, foros). Al descubrir necesidades colectivas en el barrio, impulsa la creación de un comedor comunitario y apoyo escolar, donde tendrá numerosos aprendizajes y desafíos que irán despertando, a su vez, el reconocimiento de otros *no saberes* y potenciando otro lento proceso de construcción de la demanda, orientada, finalmente, hacia la escuela de adultos. Sin embargo, actualmente esto aún no llega a plasmarse:

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.

Las biografías educativas analizadas muestran que el proceso de reconocimiento y expresión de una demanda educativa no es lineal ni único a lo largo de la vida, sino que hay intentos sucesivos, complejos, no necesariamente progresivos. En el caso de María, su devenir permite vislumbrar la dimensión cualitativa del principio de avance acumulativo en educación, asociado a la configuración de aspectos psicosociales que tienden a la reproducción de la exclusión educativa (LLOSA, 2008). Sin embargo, puede observarse, también, la posibilidad de ciertas rupturas, de ciertos aprendizajes que han resultado facilitadores.

Dichos aprendizajes nos abren a la posibilidad de una praxis pedagógica transformadora. En esa dirección, siguiendo los trabajos antecedentes que señalan la fertilidad de las biografías educativas como estrategia de investigación – formación - transformación, hemos explorado la **dobles potencialidad de las biografías educativas: como instrumento de investigación y como recurso para la intervención pedagógica** (DOMINICÉ, 1990; JOSSÓ, 1999).

La exploración realizada permite identificar tres momentos o niveles de aprendizaje y construcción de conocimiento sobre la propia vida, por parte de las entrevistadas, a través del trabajo sobre sus biografías educativas.

4. Las biografías educativas: aprendizajes y construcción de conocimientos

El proceso metodológico y los resultados sustantivos, en términos de las categorías teórico-analíticas elaboradas en esta investigación, muestran el interjuego entre experiencias vitales, aprendizajes y construcción de conocimientos, por parte de los propios protagonistas entrevistados en, al menos, tres niveles y momentos:

a.- aquellos devenidos de las experiencias educativas vividas a lo largo de la vida, que han impactado e impactan en las decisiones futuras acerca de la propia formación;

b.- aquellos emergentes del proceso de narración de la propia historia, durante las entrevistas realizadas para la reconstrucción de sus biografías educativas;

c.- aquellos construidos en espacios orientados a un trabajo pedagógico sobre la base de las biografías educativas, en instancias participativas en la investigación.

Esta discriminación intenta aportar a la discusión y a la construcción metodológica de la articulación entre lo que se denomina la investigación biográfico-narrativa y la Investigación Acción Participativa, destacando que el impacto positivo de la reconstrucción de las biografías educativas (en relación con la facilitación de los procesos de formación – transformación) puede potenciarse a través de la implementación de instancias participativas en la investigación, tal como se desarrolla a continuación.

4.a. Aprendizajes devenidos de las experiencias educativas vividas a lo largo de la vida

Sobre la base de los resultados, es posible afirmar que las demandas por educación a lo largo de la vida suponen complejos procesos de construcción socio-histórica y biográfica, donde el reconocimiento de las aspiraciones educativas, la identificación de un espacio de EDJA como satisfactor, y la toma de decisiones para la realización de dichas aspiraciones, devienen a lo largo de la sucesión de marcos vitales, condicionados por una trama de aspectos facilitadores e inhibitorios, del entorno vital, familiar y social. Interesa destacar la identificación del interjuego de los procesos psicosociales con los aprendizajes tejidos a lo largo de toda la vida.

En la compleja trama de condiciones involucradas en la construcción de demandas por educación a lo largo de la vida, he identificado evidencias acerca de un *aprender a demandar* en torno a lo educativo (LLOSA, 2010): un profuso conjunto de aprendizajes construidos a lo largo de toda la vida, dando forma a los rasgos o modalidades con que se manifiestan actualmente sus procesos de construcción de demandas por EDJA y su proyección a futuro. Entre otros: el aprender a aprender a través de las diferentes experiencias, que implica al mismo tiempo un aprehenderse

a sí mismas aprendiendo (de una manera que consideran adecuada o inadecuada para los diferentes espacios de EDJA); los mandatos familiares reforzados por otros aprendizajes sociales a lo largo de la vida (tales como el aprender a obedecer) que orientan a relegar las propias necesidades educativas frente a las necesidades de los otros; el aprender acerca de las posibilidades y los límites para la toma de decisiones para la realización de las propias aspiraciones educativas.

En este sentido, los relatos están cargados de saberes de la experiencia, fruto de los aprendizajes biográficos (ALHEIT y DAUSIEN, 2004), a través de las experiencias vividas en espacios educativos de diferente grado de formalización. Indicarían entonces un primer nivel de construcción de saberes en relación con el devenir de la vida, en ese proceso permanente de biografización (DELORY-MOMBERGER, 2014). Los casos analizados, tal como hemos ilustrado más arriba con María, muestran que estos saberes pueden resultar facilitadores, pero también inhibitorios de la continuidad de las biografías educativas.

4.b. Aprendizajes y saberes emergentes de la narrativa biográfica

Los entrevistados constituyen los primeros intérpretes y activos constructores de conocimientos sobre sí mismos, durante el proceso mismo de la narración del relato. En esta investigación he acompañado la realización de las entrevistas con varias instancias de intercambio con cada entrevistada: luego de cada encuentro, realicé un análisis inicial de aspectos significativos; en el encuentro posterior, comenzaba la entrevista con una devolución. Además, entregué la desgrabación del relato, recogiendo sus primeras impresiones.

Investigadores de diversas disciplinas (sociología, antropología, psicología), han señalado que el trabajo de construcción de relatos de vida en general requiere una reflexión sobre los acontecimientos y experiencias vividas; los narradores ponen palabras a los pensamientos o sentimientos que pueden no haber tenido palabras antes (ATKINSON, 1998).

Se trataría de un segundo nivel o momento en el cual lo biográfico, a través de la narrativa, ha posibilitado una reflexión, un volver a pensar ciertos sucesos y, al parecer, un aprendizaje, que produce nuevos sentidos y conocimiento de sí. Por ejemplo, María señala, durante una entrevista:

M.: - mi hermano no quería que estuviera sin trabajo. Y bueno, hubo peleas, y cosas, así... una vez me pegó. Es bravo! Sí, sí. Yo al menos, siempre fui manejada por él. Es más, creo que lo respetaba más que a mi papá. (...)

S.: - Aún cuando estaba su papá acá...

M.: - Sí, sí. Era más el respeto que sentía por él, por mi hermano que... o sea, yo a mi papá lo respetaba! Y hasta que... mi Dios! Pero sentía... No... capaz que no era tanto respeto a mi hermano, capaz que era miedo, pienso, ahora, se me ocurre. Porque me tenía... así... recortita. Y yo no recuerdo que mi papá me haya pegado, en cambio él sí. Así que ahí estaba, capaz que eso era, que le tenía miedo!

Se trata de aprendizajes reflexivos que, al parecer, ocurren en el mismo momento en el cual se construye el relato, de manera colaborativa entre el entrevistado y el investigador, en el juego mutuo de interrogaciones y respuestas, en el vínculo indisolublemente afectivo y cognitivo que se va tejiendo durante los encuentros; en nuestra investigación, hemos visto que, incluso, el estímulo reflexivo se prolonga, al menos, durante el período de tiempo en el que se suceden las distintas entrevistas. En el caso de María, he recogido expresiones en ese sentido:

Creo que te dije todo. Eso estaba pensando un día, dije: "qué bárbaro!", no? Cómo uno a veces, larga, larga y larga, no? Así, va saliendo todo. Y parece que a mí me llegaba todo como si saliera de una vertiente de ahí detrás; porque si no me ponía a contar no me surgían tantas cosas, no me volvían, no? del recuerdo (...) La verdad que me hizo bien. Había cosas que ni me acordaba, ni había vuelto a pensar. Me hizo pensar. Estuvo bueno.

Atkinson (1998) agrega que uno de los beneficios "potenciales" de la construcción de este tipo de relato sobre la propia historia puede ser ayudar a ver un "buen final" para esa vida: el entendimiento del pasado y del presente puede otorgar mayor claridad respecto de las metas futuras. Debemos destacar lo potencial de estos beneficios obtenidos durante la narración: estos pueden tornarse tales, o no, dependiendo de múltiples factores. Entre otros, depende de cuáles son los aspectos sobre los cuales las entrevistadas han querido y podido reflexionar y en qué sentido lo han hecho; es decir, si esa reflexión ha dado lugar a algún cambio fértil para transformaciones a posteriori.

4.c. Los aprendizajes en instancias participativas sobre la base de las biografías educativas

Desde nuestra perspectiva, a la luz del trabajo realizado, para tornar concreta esta “potencialidad”, es necesario propiciar un tercer momento de producción de saberes, a través de una construcción colectiva y dialógica de conocimientos, entre los entrevistados y el investigador, en espacios específicamente organizados con una intencionalidad educativa, en los que no sólo se puedan inventariar los saberes logrados y los componentes facilitadores de ese “aprender a demandar”, sino reflexionar críticamente respecto de los determinantes socio-históricos que han afectado las vidas y las decisiones en torno a lo educativo, de los obstáculos y aspectos inhibitorios, buscando una “continuidad reflexiva” de las trayectorias educativas¹³.

En esta dirección, volvemos a apoyarnos en los antecedentes de trabajos sobre historias de vida en formación y biografías educativas, en los cuales, según varios autores, resuenan las orientaciones de la Educación Popular, la Educación Permanente y la investigación participativa, buscando trascender su utilización metodológica y orientándose hacia la formación del sujeto narrador de su vida y a su transformación personal y social (DOMINICÉ, 1990; ASIHVIF, 2002; SOUZA, CASTAÑEDA Y MORALES, 2014).

Sobre estas bases y teniendo en cuenta los resultados de la investigación, en cuanto al componente de aprendizaje identificado, hemos venido realizando (tal como se anticipó más arriba) un trabajo conjunto, con las entrevistadas, a través de la incorporación de instancias participativas. 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, donde se favorece la

¹³ Según Bélanger y Federighi (2004), una continuidad reflexiva en educación (a diferencia de la “prolongación lineal”) es aquella que tiende a rever las primeras trayectorias educativas, reforzando la autonomía y la creatividad de los sujetos y su capacidad para aprender a aprender, y a cuestionar.

reflexión grupal a partir de la objetivación de las problemáticas de la vida cotidiana¹⁴ (SIRVENT, 2008; SIRVENT y RIGAL, 2015; LLOSA, 2000).

La implementación y análisis de estas sesiones de retroalimentación ha permitido:

a. la identificación de puntos críticos particularmente desafiantes para el trabajo con estas biografías educativas, en las que ha primado la exclusión de los espacios educativos.

Las instancias grupales orales y las reconstrucciones escritas, inicialmente desarrolladas por Dominicé en torno a las biografías educativas, no resultaban adecuadas para nuestra investigación; él había trabajado fundamentalmente con distintos grupos que desarrollaban sus estudios en el ámbito universitario, a quienes reconoce como los “privilegiados” de la educación (DOMINICÉ, 2004). En esta investigación, en cambio, el objeto-problema en estudio refiere a los “no privilegiados”, quienes no han terminado su escolaridad primaria, tienen dificultades para la lecto-escritura y no tienen largas trayectorias de formación profesional sobre las que reflexionar; tampoco forman parte de ninguna instancia organizada de formación, ni comparten otros espacios. Nuestros interrogantes y la población en estudio, se diferenciaban profundamente de aquellas propuestas metodológicas centradas, por ejemplo, en el trabajo (auto)biográfico con docentes. Es por ello que optamos por la realización y registro de las entrevistas por parte del investigador, con devoluciones parciales de las desgrabaciones y de ciertos análisis preliminares y a posteriori un ciclo de sesiones de retroalimentación, sobre la base de los resultados finales.

A la luz de las sesiones de retroalimentación implementadas y de aquellas por venir, interesa compartir otros desafíos: la importancia de lograr acordar un objetivo claro y común de trabajo; la relevancia del intercambio sobre aspectos comunes a ambas biografías educativas (a efectos de la constitución de vínculos); la elaboración de un enfoque pedagógico-didáctico (no centrado en lo terapéutico); la reflexión crítica

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).

sobre la inscripción de la biografía personal en relación con las condiciones del entorno familiar y sociohistórico; la preeminencia del trabajo sobre los aspectos inhibitorios u obstaculizadores (enfrentando las resistencias y dificultades que esto conlleva); y, fundamentalmente, la constitución de un grupo orientado a una tarea. Esto último resultó fundamental, en momentos en que se oscureció nuestro horizonte del trabajo conjunto: las posibilidades para la continuidad se reabrieron, actualmente, en torno a una tarea: la colaboración para lograr una publicación (orientada a fines didácticos) que incluya los relatos de vida de las entrevistadas. Esta tarea, como parte del abordaje participativo, involucró decisiones conjuntas, momentos de escritura colaborativa y el reconocimiento de partes en coautoría.

b. la validación “in situ” de las principales categorías de análisis: especialmente, aquellas referidas a las condiciones del entorno vital y del entorno familiar;

c. la identificación del impacto del trabajo conjunto con las entrevistadas; entre otros aspectos, en cuanto a la posibilidad de *objetivación* de la propia vida y de construcción de una imagen positiva de sí. Tal como señaló una de las entrevistadas, se trata de *“poder sacar para afuera (...), eso que estaba todo adentro...”*, para tomarlo como objeto del pensar conciente y reflexivo y para introducir nuevos interrogantes, que lleven a la identificación y construcción de nuevos aprendizajes:

“Estaría bueno pensarlo [qué lugar ocuparían sus necesidades educativas]!”

“Ahora que lo pienso, con esto que dijiste antes, de una educación a lo largo de toda la vida, me doy cuenta que tuve otros aprendizajes... Pienso si por ejemplo los encuentros con el grupo para el trabajo en el barrio, también fueron educativos, no? yo ahí creo que aprendí un montón”.

Y, especialmente, ha resultado una significativa oportunidad para reforzar los aspectos positivos para su autoestima, para remarcar su protagonismo, y para reconocer colectivamente el valor que encierran sus vidas.

“M.: - Para mí, es sumamente importante, haber llegado hasta acá! (...) Porque si no, jamás hubiéramos aparecido. (...) Que hayamos servido de algo, para

decirlo de alguna manera! (...). Con mucho gusto, un placer, para mí por lo menos, en particular. Un orgullo”.

“M.: - Lo que yo aprendí en estos encuentros, es que puedo sentarme en una misma mesa con profesionales, así como vos. Y que ahora puedo ir al centro cultural y hacer cosas para mí: hago yoga y voy a hacer teatro. Y estoy hablando con una maestra para hacer terminación de la escuela primaria en mi comedor. Quien te dice, por ahí me engancho yo también...”

Las prácticas biográficas pueden producir reflexiones y construcción de nuevos saberes acerca de las decisiones tomadas y de los condicionantes involucrados, lo cual resulta esencial como punto de partida para proyectar autónomamente el propio plan educativo, basado en el ejercicio de una reflexividad crítica, en un sentido emancipatorio. Dominicé (2010) señala que la búsqueda personal y biográfica de la autonomía no se opone a la de la organización colectiva de la libertad, sino que pueden pensarse como complementarias. Estamos comprometidos en la búsqueda y construcción de praxis político-pedagógicas orientadas a estimular procesos de construcción de demandas individuales y sociales por más y mejor educación a lo largo de la vida, en pos de cambios en la situación de pobreza educativa de los jóvenes y adultos de sectores populares.

Referencias

- ALHEIT, P. The “Biographical Question” as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education*, n° 40, p. 283-298, 1994.
- ALHEIT, P. ; DAUSIEN, B. Les processus de formation et l'apprentissage tout au long de la vie. *L'Orientation scolaire et professionnelle*, n°33, p. 57-83, 2004.
- ASIHVIF Association Internationale des Histoires de Vie en Formation. Chart'e del ASIHVIF 2002. Présentation de l'association et orientations. Disponible en <http://www.asihvif.com/index2.htm>. Acceso 22-02-2007
- ATKINSON, R. The life story interview. *Qualitative Research Methods*, n°44, p. 22-76. California: Sage. 1994.

- BARBIER, R. El concepto de "implicación" en la investigación – acción en las ciencias humanas. En R. Barbier, *La investigación – acción en una institución educativa*. París: Gauthier-Villars, 1977. (Trad. por Muniz, M.I.)
- BÉLANGER, P.; FEDERIGUI, P. *Análisis transnacional de las políticas de la educación y de la formación de adultos*: La difícil liberación de las fuerzas creativas. Madrid: Miño y Dávila, 2004.
- BERTAUX, D. *Los relatos de vida*: Perspectiva etnosociológica. Barcelona: Bellaterra, 2005.
- BUENO, B.; CHAMLIAN, H.; SOUSA, C.; CATANI, D. Histórias de vida e autobiografias na formação de professores e profissão docente *Educação e Pesquisa*, nº32 (2), p. 385-410. 2006.
- DELORY-MOMBERGER, C. Experiencia y Formación. Biografización, biograficidad y heterobiografía. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, v.19, nº 62, p. 695-710. jul.-set. 2014. D.F., México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa
- DENZIN, N. Interpretative Biography. *Qualitative Research Methods, Series nº17*. California: Sage. 1989
- DE VILLERS, G. Relatos de historia de vida en formación de adultos. 1990 [S.I]. Disponible en <http://www.psicologiagrupal.cl/documentos/articulos/index.html>. Acceso 18-12-2006
- DOMINICÉ, P. O que a Vida lhes Ensinou. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.) (1988). *O Método (Auto) biográfico e a Formação*. Lisboa: Depto. Recursos Humanos. Ministério da Saúde. 1985. p. 131-153.
- DOMINICE, P. *L'histoire de vie comme processus de formation*. París: L'Harmattan, 1990.
- DOMINICE, P. A quoi sert la formation continue universitaire? Que pensent les professionnels de l'interaction entre formation et emploi?. *Synthesis* PNR 43; 22, 2004. Disponible en <http://www.infopartner.ch/skbf-csre/div/NFP43/Dominice.pdf>. Acceso 14-12-2005
- DOMINICÉ, P. Biografización y mundialización: dos desafíos contradictorios y complementarios. In: PASSEGGI, M.C. Y SOUZA E.C. de (Orgs.). Memoria

- docente, investigación y formación. Buenos Aires: CLACSO y Facultad de Filosofía y Letras, UBA. 2010. p. 47-72.
- JOSSÒ, M. História de vida e projeto: a história de vida como projeto e as "historias de vida" a servicio de projetos. *Educacao e Pesquisa*, nº 25 (2), 1999, p. 11-23.
- LLOSA, S. La sesión de retroalimentación de la investigación como espacio de construcción colectiva de conocimientos: una experiencia en La Ribera de Quilmes. In: LITWIN, E. et.al. *Educación, Crisis y Utopías. Análisis político y propuestas pedagógicas I*. Bs. As.: UBA – Aique. 2000. p. 298-306.
- LLOSA, S. El abordaje biográfico en la investigación y la intervención en educación de jóvenes y adultos. *Cuadernos de Educación*, nº 6, p. 399-419. Córdoba: Univ. Nac. de Córdoba. 2008.
- LLOSA, S. "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*, nº 31, 2012, p. 83-98.
- LLOSA, S. *Los procesos psicosociales que dan cuenta de la construcción de demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de toda la vida*. 2010. 657 f. Tesis (Doctorado en Educación; Dir.: Sirvent) – Fac. Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires, dic. 2010.
- LLOSA S.: La reconstrucción de las biografías educativas: un ejercicio de memoria y formación. *Horizontes Sociológicos, Revista de la Asociación Argentina de Sociología*. N°5. 2015, p. 126-140.
<http://www.aasociologia.org.ar/2015/06/revista-horizontes-sociologicos-n5.html>
- PINEAU, G. ; JOBERT, G. *Les histoires de vie* Tomos I y II. París: L'Harmattan, 1989.
- QUIROGA, A. P. de. *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco, 2003.
- SAUTU, R. (comp.) *El método biográfico: La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Bs. As.: Universidad de Belgrano, 1999.
- SIRVENT, M.T. Políticas de Ajuste y Educación Permanente: quiénes demandan más educación? *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación – UBA*. N°1, 1992, p. 2-19.
- SIRVENT, M. T. *Educación de Adultos: Investigación, Participación, Desafíos y Contradicciones*. 2. ed., Buenos Aires: Miño y Davila. 2008.

- SIRVENT, M.T.; LLOSA, S. Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. *Revista IICE – UBA*, N°18, 2001, p. 37-49.
- SIRVENT, M.T.; LLOSA, S. 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. In: CASTORINA A; ORSE V. (comp.). *Anuario 2011 IICE*. Bs.As: Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2012.
- SIRVENT, M. T.; RIGAL, L. *Metodología de la Investigación social y educativa: diferentes caminos de producción de conocimiento* (mimeos del libro en elaboración). Buenos Aires, 2015.
- SIRVENT, M.T.; RIGAL, L.; LLOSA S. ; SARLE P. La recherche qualitative comme mode de génération conceptuelle. *Revue Recherches qualitatives*, n° 31 (3), 2012, p. 71-92.
- SIRVENT, M.T.; TOPASSO, P. Análisis del Nivel Educativo de Riesgo de la población joven y adulta en Argentina: Notas para una política educativa. *Cuadernos de Cátedra*. Buenos Aires: OPFYL Facultad de Filosofía y Letras UBA. 2007. p. 5-27
- SIRVENT, M.T.; TOUBES, A.; SANTOS, H.; LLOSA, S.; LOMAGNO C. Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas. *Revista del IICE-UBA*, n°29, 2011, p. 41-56.
- SOUZA, E.C. de. (Auto)biografías, histórias de vida e práticas de formação. In: DIAS, A.D.; HETKOWSKI, T. (Org.). *Memória e formação de professores*. Salvador: EDUFBA, 2007. P. 59-74.
- SOUZA, E.C. de; SERRANO CASTAÑEDA, J.A; RAMOS MORALES, J.M. Autobiografía y Educación: Tradiciones, diálogos y metodologías. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. v.19, n° 62, 2014, p. 683-694.
- TITMUS, C. "Participation and recruitment. Introduction". In: C. Titmus (ed.), *Lifelong Education for Adults. An international handbook*. New York: Pergamon Press (Advances in Education), 1989. Pp. 143-144.
- WATSON, L.; WATSON-FRANKE, B. *Interpreting Life Histories: An Anthropological Inquiry*. New Brunswick: Rutgers University Press, 1985.