

LAS BIOGRAFÍAS EDUCATIVAS DE JÓVENES Y ADULTOS DESDE UNA PERSPECTIVA DE EDUCACIÓN PERMANENTE

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

1. La perspectiva biográfica en una investigación sobre la educación de los jóvenes y adultos de los sectores populares

Una concepción integral del fenómeno educativo requiere superar la visión de la educación reducida a la escuela, a fin de considerar como posibles “sujetos educandos” a los jóvenes y a los adultos. ¿Cuáles son las necesidades y demandas educativas de los jóvenes y adultos? ¿qué factores y procesos han configurado sus biografías educativas a lo largo de sus vidas?

Este trabajo presenta parte de los resultados de una indagación en las biografías educativas de adultos con escolaridad primaria incompleta en un contexto sociohistórico de pobreza urbana, realizada como investigación de Doctorado¹. Forma parte de un proyecto a largo plazo 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 en sectores populares de nuestro país, dirigido por la Dra. María Teresa Sirvent²; actualmente se ha tomado como estudio de caso, el barrio de Mataderos y de Villa Lugano (Ciudad de Buenos Aires).

Como parte de los resultados de este proyecto marco a largo plazo, se develó que 67% de la población joven y adulta que ya no concurre a la escuela (14.015.871 de personas) se halla en situación de pobreza educativa en nuestro país, con niveles educativos que no superan el secundario incompleto (según Censo 2001)³ (Sirvent, 2004). Este “nivel educativo de riesgo” implica un probable futuro de exclusión, en el marco de las múltiples pobrezas del contexto actual de nuestro país⁴. Existe un enorme desfasaje entre esta demanda potencial y la demanda efectiva (es decir, los inscriptos en EDJA), como parte del impacto del principio de avance acumulativo en

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 Proyectos UBACYT TL45, F005 y F212; Directora: Dra. M.T. Sirvent Ph.D. Programa “Desarrollo sociocultural y educación permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” (Directora: Sirvent) Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación - Facultad de Filosofía y Letras - UBA. Proyectos 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 través de la articulación de tres equipos regionales de Argentina (Región I Capital Federal y Gran Buenos Aires, II Córdoba, III Entre Ríos) dirigidos por Sirvent.

³ Con primario incompleto como máximo nivel educativo alcanzado 16%; primario completo 34% y secundario incompleto 17%. Sobre la base del Censo Nacional de Población, Hogares y Vivienda 2001; procesamientos especiales solicitados por Sirvent al INDEC.

⁴ El concepto de Nivel de Riesgo Educativo refiere 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, 1996; Sirvent y Llosa, 1998; 2001).

educación, que también se verifica en nuestro país: es quien más educación tiene, quien más y mejor educación demanda (Sirvent, 1996; Sirvent y LLosa 1998, 2001).

Discriminamos los conceptos de demanda potencial, efectiva y social⁵ al considerar que la demanda relativa a cualquiera de nuestras necesidades (entre ellas, las educativas) involucra un proceso complejo y dinámico a lo largo de la vida de los individuos y del devenir de los grupos. Este proceso de demanda incluye su construcción desde el reconocimiento de la necesidad⁶, 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 públicas. 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).

El diagnóstico obtenido en relación a la situación educativa de riesgo de los jóvenes y adultos de nuestro país, reafirmó el interés por indagar en los factores y procesos que pueden dar cuenta de por qué sólo algunos logran efectivizar sus demandas educativas y cómo es ese proceso de conversión de la demanda potencial en demanda efectiva a lo largo de las biografías educativas; esto podría contribuir a desentrañar los fenómenos de la reproducción o de la 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 marco se lo aborda en un momento cuantitativo a través de una encuesta y en un momento cualitativo a través de entrevistas de historias de vida, alternando ambos con instancias participativas.

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 e interpretativa que prioriza el movimiento inductivo de elaboración de categorías de análisis en sucesivos niveles de abstracción para la generación de

El concepto de múltiples pobreza (Sirvent, 1999) se base en 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.

⁵ Respecto de la demanda educativa, se discrimina entre tres conceptos (Sirvent, 1996): a). demanda potencial: refiere al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, 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 de población. b). demanda efectiva: refiere a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado. Se identifica operacionalmente a partir de la matrícula de Educación de Jóvenes y Adultos Formal y No Formal. c) demanda social: refiere a 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.

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.

La selección de las unidades de análisis respondió a un muestreo intencional, “según criterios de casos ideales típicos”. Se combinaron momentos de relevamiento y de análisis de información empírica siguiendo el “muestreo teórico” (Glasser y Strauss, 1967; Strauss y Corbin, 1991); éste a su vez orientó el trabajo con el marco conceptual, los antecedentes y la búsqueda de fuentes secundarias de información. La indagación en las biografías educativas se basó en el relevamiento de “relatos de vida” obtenidos a través de entrevistas abiertas, en profundidad y sucesivas⁷. El análisis ha seguido los siguientes procedimientos técnicos: a. Lectura y relectura del relato de vida completo a fin de captar un primer sentido global; b. Elaboración de un marco descriptivo para cada caso, a través de la construcción de una “línea de tiempo” auxiliar (con la identificación de los ciclos vitales, los hitos de cada trayectoria de vida - migratoria, familiar, etc. - y los “turning point” – o grandes momentos de cambio) y de esquemas de relaciones parentales y afectivas; c. análisis de los registros sobre la base del “método cualitativo de comparación constante”, para construir categorías al interior de la historia de vida, en interjuego comparativo entre las partes y entre partes y todo⁸; d. Aplicación de aspectos del “análisis del discurso” como recurso auxiliar. Se integró al análisis no sólo el “producto” de las entrevistas, sino el acto de creación del texto (el momento de interacción cara a cara) y la propia actividad interpretativa, explicitando las “circunstancias de recolección de datos” (Langness y Frank, 1981). Siguiendo el método comparativo constante, luego de la codificación abierta, la codificación axial (generación de propiedades y dimensiones de las categorías) y la integración de las 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:

- El primer eje refiere al análisis de la vida de cada entrevistado considerada como un todo que se despliega en una dimensión temporal y espacial, identificando los momentos de “turning points” (como los mayores momentos de inflexión, de cambios de roles, de relaciones, etc.) y los momentos de adaptaciones (o de ajuste a las nuevas condiciones)⁹.

⁶ 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).

⁷ 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, 2005) como una adaptación del método comparativo constante (Glasser y Strauss, 1967).

⁸ Watson y Watson Frank, 1985; Atkinson, 1998

⁹ Se siguen las categorías de turning points y adaptaciones elaboradas inicialmente por Mandelbaum (presentadas en Watson y Watson-Franke, 1985 y en Lagness, 1981), desarrolladas luego por la corriente del interaccionismo simbólico (Denzin, 1989 citado en Sautú, 1999).

- El segundo eje refiere al devenir de la trayectoria educativa, considerando la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje a lo largo de cada vida relatada, desde una perspectiva global del fenómeno educativo, tal como ampliaremos más adelante.
- El tercer eje focaliza en los procesos de construcción de demanda por EDJA identificando, en los distintos tipos de situaciones vividas por cada entrevistado, sus intereses, sus razones para intentar o para interrumpir la efectivización de la demanda.

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.

Cada uno de estos ejes y sus tramas de categorías emergentes refieren a los grandes aspectos que han resultado significativos para comprender el devenir de las necesidades y las demandas por educación de jóvenes y adultos a lo largo de la historia de una vida. A efectos de esta ponencia, a continuación haré énfasis en el segundo eje, el análisis de la trayectoria educativa, sobre la base del relato de una vida tomado como estudio de caso, a los fines de ampliar la presentación de algunos aspectos de interés y de efectuar, al final, algunas reflexiones teórico-metodológicas en relación a la educación de los sujetos jóvenes y adultos.

2. Las experiencias educativas a lo largo de una vida

Se parte de considerar la biografía educativa desde la perspectiva global e integral de la Educación Permanente; esto implica considerar 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 permanentemente se suceden en la vida cotidiana) (Sirvent, 1996; Bélanger, 1994). Esta perspectiva implica considerar la totalidad de la vida misma como espacio de educación y formación (Dominicé, 1990).

El trabajo realizado sobre las biografías educativas en esta investigación muestra que en esta totalidad de la vida, marcada por los momentos de turning point en su dimensión sociohistórica, la trayectoria educativa se interrelaciona con otras trayectorias de vida (familiar, migratoria, laboral, etc.). Se devela la especificidad del devenir de cada trayectoria educativa en relación con las historias de vida particulares; 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 uno de los entrevistados a lo largo

de su historia, en los que a su vez se han reflejado aspectos de su entorno familiar y social. Uno de esos aspectos psicosociales que se ha manifestado con particular fuerza es la imagen de sí mismo y de las posibilidades y capacidades para el aprendizaje.

En el análisis de la trayectoria educativa y de los procesos de construcción de demanda educativa se observa el interjuego entre los trayectos correspondientes a la escolarización en la Educación Inicial, a la EDJA y a 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 yo de verdad que yo siempre sentí que quería ir a la escuela, me gustaba el guardapolvo... me encantaba ponerme el guardapolvo e ir a la escuela. Pero bueno, me faltaba todo el apoyo”

Este fragmento corresponde al relato de vida que me proporcionó “María”¹⁰, en nuestras largas entrevistas mantenidas durante el año 2004, cuando ella tenía casi cincuenta años. La conocí dos años antes, como coordinadora del merendero y biblioteca popular que funciona en su casa, en el barrio Gral. Belgrano o Villa 15 (también conocido como “Ciudad Oculta”) de Villa Lugano. Actualmente vive con su pareja, con quien tiene tres hijas y dos nietos.

María comienza su relato ubicándose con sus siete hermanos (dos mayores y cuatro menores) en un espacio común de nacimiento, un pueblo de Catamarca, al que describe desde la pobreza, expresando sus condiciones concretas de existencia:

“Entonces empiezo. Bueno, nosotros nacimos en Catamarca, somos siete hermanos y bueno, vivimos en el campo (...) En ese pueblo. Y bueno, ahí había sólo (...) dos escuelas, que estaban... y unos 35 km una de la otra... Y bueno, un pueblo bastante pobre. No había ningún medio de transporte,(...) no había asfalto, no había luz, agua corriente, no había nada.”

Se ubica además en relación a una estrategia familiar de sobrevivencia¹¹, como trabajadora agrícola desde su niñez, en una familia campesina no propietaria de los campos. Se presenta en ese rol como 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... en la cosecha...

- De qué?

- Ah... morrón, arvejas, eh... batata, maíz (...) Zanahoria... Y lo que más se cosechaba, ah! El zapallo!. (...)Trabajábamos, trabajábamos y (...) ((se sonríe))... Jugábamos, lo normal, qué se yo... (...)Después, la tarea era juntar la leña para la cocina; traer la mercadería, o sea la fruta, el maíz... Desgranar el maíz: sacar el maíz del marlo, y molerlo. (...) Y había que prepararlo, para

¹⁰ 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 su relato adopto la siguiente notación: figuran entrecorridas 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 durante la redacción de esta ponencia, a efectos de facilitar su lectura.

¹¹ 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 a la migración (en Sautú, 1999)

la comida del siguiente día... (...) Y como mi papá estaba en el campo todo el día, mi mamá se iba, nosotros era como que estábamos solos. Y bueno, eso, recuerdo que fuimos felices así en esa etapa de la niñez: jugábamos, así de esa manera(...). O sea era una vida sana... (...) sólo lo que nosotros creábamos alrededor era lo que vivíamos (...) Si jugábamos, nos íbamos a jugar... de repente irnos a correr a algún ternero... a sacar pollitos que no sé, habían empollado, habían salido... o chanchitos que nacieron... Cruzábamos los ríos a sacar los loros que nacían ((se ríe)) en las barrancas, a correrlos... a buscar... no sé... nidos de pajaritos...Y eso, a juntar las mejores peras (...); porque había muchas plantas de fruta en la finca, entonces había peras en dos estaciones (...) 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, que habíamos hecho; que nos interesaba, cuando ya estaban las plantitas dando fruta, los morrones, la arveja que ya se la podía abrir y tenía granito, la batata que empezaba... a largar la batatita, la raíz y a ver cuánto crecía... Y esas cosas! (...)"

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... no. (...)Pero bueno, es así, 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. (...) pero no... no tengo mayores recuerdos de la primaria...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 y que bueno que... nos gustaría ir como otro nene, quizá, contado por ahí, que tenía un poco más, que iba mejor vestido o que tenía 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. La ruptura que el ingreso escolar suele instalar en la matriz de aprendizaje previa (Quiroga, 2003) parece agudizarse en estas poblaciones, según otras investigaciones previas (Requejo, 2004). En el caso de María hay evidencias de una ruptura entre los modos de interacción y de aprendizaje dentro y fuera de la escuela.

La interrupción de la educación inicial se entrama directamente con el primer "turning point" (o gran cambio) en 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; allí no concurrió a la escuela a fin de ayudar en sus tareas. 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:

"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.(...) Entonces mi tío me llevó. Y no iba a la escuela. Y ya perdí ese año y bueno (...)."

Dos años después, a los 10 años, vive una segunda migración forzada¹², 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, porque como vivía ahí, en esa ciudad, no?, como estaba en el trabajo; yo recuerdo que sí quería ir a la escuela...(…) Y ahí en esa casa sí, ella, 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 (por lo 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...; tampoco menciona aspectos vinculares, institucionales ni sociales más generales. Poco después interrumpe definitivamente el trayecto por la educación inicial: no fue más a la escuela, quedando con segundo grado aprobado, en el escalón más vulnerable del nivel educativo de riesgo: la primaria incompleta. Sobrevive, sin embargo, el interés por continuar estudiando:

“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 (...). Yo recuerdo que me interesó cuando escuché que dijeron eso. Porque no me dijeron a mí, lo hablaron entre ellas. Y yo dije: “Uy, qué suerte!”. Pero, 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 una “trayectoria trunca” en la Educación Inicial deja la huella de la frustración de las expectativas y mueve el interés por iniciar un trayecto educativo en la 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 frustrado.

“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... Pero... como era matemática, también tenía matemática, entonces no lo arreglaba, no me arreglaba. (...) No entendía... se ve que no... porque las medidas, yo tenía que tomar medidas...”

S.: - medidas con matemáticas... no?

M.: - sí, era matemática. Tenía que tomar medidas, tenía que hacer cuentas y hacer... este... moldes... Y, nada. Nada. Nada. Eso siempre me salía mal. Así que bueno... y así fue... frustrado.”

María, desde sus culpas, asume los errores que se le señalan tanto en la escuela primaria como en “corte y confección”; y justifica de manera recurrente a lo largo de su relato el no poder

¹² Seidmann (1990) analiza el impacto de la migración sobre la identidad; diferencia migrantes “voluntarios”,

seguir estudiando basándose en aspectos negativos de su imagen de sí en general y en relación al aprendizaje. Esto a su vez impacta en un ida y vuelta sobre una autoestima devaluada.

A los 15 años, otro turning point: es traída por su hermano para trabajar “cama adentro” en un departamento de la Ciudad de Buenos Aires. Allí se profundizarán los sentimientos de desarraigo¹³ y las vivencias de “encierro”, tanto por la sujeción física en la que se hallaba como por no poder tomar sus propias decisiones. Hacia el final de este 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:

“eso sí ya nació de mí que quería... quería ir a la escuela.(...) Y bueno, recuerdo que... sí, fue una inquietud mía. Así que les propuse a esta gente donde yo estaba y bueno (...) ella me recomendó una persona, una señora grande, para que lo haga particular y entonces fui a verla (...) pero bueno... No era lo que yo quería ir así particular. Yo quería ir de guardapolvo y con todos los chicos ((se ríe y se toca el cuello indicando las “tablitas” del guardapolvo)). Eso era. (...) 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 ((pasar)) 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 estar eh... llegar a la secundaria y bueno, y estar estudiando... en fin; ser así... llegar a ser alguien, no?. Era lo que pensaba.”

Relata, sin embargo, que luego de algunos meses de estudiar “particular”, este intento de “estudiar para llegar a ser alguien” queda también “trunco”, adjudicándose esto a su no saber dónde rendir su examen libre.

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 los vínculos afectivos y en la trayectoria de trabajo y de participación social. Este último período es significativo respecto del eje que hemos escogido para presentar aquí, dado que en él se entranan profundos aprendizajes sociales. Se trata de progresivas “aperturas”, de comenzar a objetivar una realidad hasta entonces desconocida:

“Y bueno, para ese momento yo no salía de mi ranchito. Estaba para ((mis hijas)), así... muy ocupada. No podía ver otra cosa, parece.(...) Así que bueno, nunca había razonado nada. Nunca me puse a pensar nada. (...) recién después de los... no sé... 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 mi hija y valorar todo lo que ellas hacían en la escuela”

La educación de las hijas será 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.

“bueno, había una mamá que llevaba a las nenas que eran compañeritas de ((mi hija)). (...) Recuerdo que ella, cuando salían los chicos de la escuela, ya ahí nomás, revisaba el cuaderno

“involuntarios” y “forzados”

¹³ 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.

(...) y bueno, a mí me gustaba estar con ella, porque... era inteligente (...). Y bueno, yo creo que ella me ayudó a ver mejor la situación de... así en cuanto a despertarme, me parece. Porque conversábamos mucho. Ella era una militante ((de un partido político)) (...) Me gustaba su forma de ser y cómo era con los chicos, para con la tarea y todo esto... Eso me parece que me fue como un ejemplo, una cosa así. Y bueno... es lo que me gustó de ella... Ah! 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, nuevos aprendizajes

“Después empezaron a venir los compañeros ((del partido))(...). Y bueno, como ahí no tenían nada para matear ((se ríe)), entonces ellos venían a tomar mate acá; (...) y charlábamos (...). Y bueno, la verdad es que... yo de ahí aprendí... o sea, conocí, algunas cosas de lo que es...el poder, en fin... quién nos maneja... eso fue lo que ayudó más o menos a tener una idea de cómo era la vida!”

A partir de esta “apertura”, estos Aprendizajes Sociales resultaron facilitadores en relación a la inclusión de María en otros espacios de EDJA: 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 las necesidades colectivas del barrio; su relato muestra un proceso de reconocimiento de ciertas necesidades objetivas que se fueron tornando subjetivas a medida que iba ampliando su círculo de interacciones y su conocimiento del barrio y de la vida cotidiana de los vecinos:

“más o menos hasta ((cuando tenía 35 años)) no sé... yo 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... no tengo, no tenía el conocimiento que hoy tengo. No trataba con la gente. Obvio que ya en este momento es bastante el trato que tengo, no? Pero... 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.”

Años después, según su relato, notando que mermaba la actividad de un comercio que había instalado en una habitación de su vivienda, impulsa la apertura de un merendero comunitario, orientada por un vecino. El apoyo escolar que se realiza allí, ocupa un lugar especial frente a las dificultades y carencias percibidas en relación a su propia trayectoria educativa y las de sus hijas:

“yo siempre sentí que quería ir a la escuela (...). Pero bueno, me faltaba todo el apoyo. Así que creo que es fundamental eso. 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 veía de que los chicos 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, relacionarse con instituciones, etc.). A su vez, estos aprendizajes resultan facilitadores del acercamiento a un espacio de EDJA: una escuela de adultos para terminar el nivel primario.

*“- Lo estuvimos pensando cuando ya estábamos con esto.(...) Ahí lo pensé. (...), con mis hijas; sí. Ellas me decían: - “Andá, andá. Andá a estudiar”(…) “Andá, pedí el programa y nosotras te preparamos” – me decían ellas –Y me había enganchado, lo iba a hacer
- Y por qué estaban pensando? Por qué a usted le interesa? O para qué?
- 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 a veces que tengo que escribir, hay mucha gente en una reunión y yo tengo que estar escribiendo y me da vergüenza mi letra o que tengo errores 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 que 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 del barrio. En una dinámica de sucesivos aprendizajes y momentos de objetivación 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.

*“- 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...
- por qué?
- qué se yo... me da vergüenza! 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...”*

Esta imagen negativa de sí misma inhibe la efectivización de la demanda, al retomar las vivencias y los significados asociados a los primeros trayectos transitados por la Educación Inicial y por la EDJA.

El análisis de la trayectoria educativa se enriquece y complejiza a la luz de los otros ejes de análisis que no presentamos aquí. Sin embargo, los elementos expuestos parecen suficientes para atisbar la cara más cualitativa y profunda de las consecuencias 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 autoexcluido. Estos aspectos psicosociales constituyen parte de los procesos que obstaculizan la construcción de demandas efectivas y sociales o colectivas para la resolución de las necesidades objetivas.

3. Algunas reflexiones teórico-metodológicas en relación a la 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, 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. En esta investigación, el interjuego entre los trayectos por la Educación Inicial, la EDJA y los aprendizajes sociales constituye parte de los aspectos que dan cuenta del devenir de los procesos de construcción de demandas y su concreción o no como demanda efectiva, considerando al sujeto en su integridad y en su contexto vital y sociohistórico. Queda por delante el desafío de analizar la potencialidad de las biografías educativas no sólo como instrumento de recolección de información empírica sino también como recurso pedagógico.

Esta investigación se inscribe en una línea relativamente reciente de antecedentes que han trabajado diversos aspectos de la EDJA y de la Educación Permanente desde un abordaje biográfico. En investigaciones y en prácticas diversas a nivel institucional y/o del espacio de enseñanza y aprendizaje, la elaboración de “historias de vida en formación” y de “biografías educativas” ha develado su valor formativo (Dominice, 1985, 1990; Alheit, 1994; Pineau, 1994; Pineau y Jobert, 1989). Son los propios sujetos quienes identifican y narran acerca de aquellos aprendizajes, sucesos, personas que han tenido mayor influencia en su vida, lo cual implica un relato acerca del proceso por el cual llegaron a ser quienes son (Dominicé, 1990). En los encuentros grupales en los que construyen sus biografías educativas se produce una “toma de conciencia” acerca de las decisiones, de los obstáculos y de los aprendizajes, no como resultado automático, sino como proceso complejo en el cual el propio grupo y el investigador o el educador son los facilitadores del ordenamiento y de la atribución de sentidos a los “fragmentos” de vida, lo cual puede iluminar las opciones sobre las cuales proyectar el propio plan educativo.

De allí el interés 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

ALHEIT P. (1994) The "Biographical Question" as a Challenge to Adult Education. *International Review of Education* Volume 40 N°3-5, 283-298

ATKINSON R. (1998) *The life story interview*. California: Sage Publications.

BÉLANGER P.(1994) The dialectics of Lifelong Education. *International Review of Education* Vol 40 N°3, 353-382

BÉLANGER, 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*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

DENZIN N. y LINCOLN Y. (1989) *Interpretative Biography. Qualitative Research Methods*. Newbury Park: Sage Publications. Vol. 17. Citado en Sautú, 1999.

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

DOMINICE, P. (1990) *L'histoire de vie comme processus de formation*. Paris : Edition L'Harmattan

Forni F. , Benencia R. y Neiman G. (1991) *Empleo, Estrategias de Vida y Reproducción - Hogares Rurales en Santiago del Estero* Buenos Aires: Bibliotecas Universitarias; CEAL - CEIL (CONICET)

GLASSER, B. y A. STRAUSS (1967) *The discovery of Grounded Theory. Strategy for qualitative reasearch*. New York: Aldine Publishing Company. (Traducción al castellano)

LANGNESS, L. y FRANK G. (1981) *Lives an Anthropological Approach to Biography*. California: Chandler and Sharp

LLOSA, S.; CRAGNOLINO, E.; LORENZATTI, M.C.; ACÍN, A. (2002). La demanda potencial y la demanda efectiva en Educación de Jóvenes y Adultos: primera aproximación al enfoque cuantitativo y cualitativo de la biografía educativa. *Cuadernos de Educación: La Educación como espacio público*. CIFYH/UNC; Año II, N°2, 175-188.

LLOSA S. (2005) Acerca de las biografías educativas de jóvenes y adultos de sectores populares. *Cuadernos de Cátedra*. OPFYL – Facultad de Filosofía y Letras, 5-37.

MAXWELL, J. (1996) *Qualitative research design. An interactive approach*. California: Sage Publications.

PINEAU G. (1994) Histories de vie et formation de nouveaux savoirs vitaux. En *International Review of Education* Volume 40 N°3-5, 283-298

PINEAU, G. y JOBERT, G. (1989) *Les histoires de vie*. Paris: Ed. L'Harmattan

QUIROGA Ana P. de (2003) *Matrices de aprendizaje. Constitución del sujeto en el proceso de conocimiento*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

QUIROGA, A. P. de y RACEDO, J. (2003) *Crítica de la vida cotidiana*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

RACEDO, J. (2000) *Crítica de la vida cotidiana en comunidades campesinas. Doña Rosa, una mujer del noroeste argentino*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.

- REQUEJO, M.I. (2004) *Lingüística social y autorías de la palabra y el pensamiento. Temas de debate en psicología social y educación*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- SAUTU R. (comp.) (1999) *El método biográfico. La reconstrucción de la sociedad a partir del testimonio de los actores*. Buenos Aires: Edit. de Belgrano - Universidad de Belgrano.
- SIRVENT M.T. (2005) 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*.
- SIRVENT M.T. (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
- SIRVENT M.T. (1999) *Cultura Popular y Participación Social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Madrid: Miño y Davila Ed. - Facultad de Filosofía y Letras UBA.
- SIRVENT, M.T. (1996a) Informe de Avance de la investigación Estructura de Poder, Participación y Educación. La demanda y la oferta educativa de los jóvenes y adultos. IICE / UBA (Subsidio UBACYT)
- SIRVENT, M.T. (1996b) Educación de jóvenes y adultos en un contexto de ajuste. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año V, N°9, 65-72.
- SIRVENT M. T. y BRUSILOWSKY S. (1983) *Diagnóstico Socio-cultural de Bernal-Don Bosco*. Bs. As: Ed. Río Negro.
- SIRVENT, M.T. y LLOSA S. (1998) Jóvenes y adultos en situación de riesgo educativo: análisis de la demanda potencial y efectiva. *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año VII N°12, 77-92.
- SIRVENT M.T. y LLOSA S. (2001) Jóvenes y Adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires. Hacia una pedagogía de la participación. *Revista Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Año X, N°18, 37-49
- STRAUSS A. y J. CORBIN (1991) *Basics of Qualitative Research. Grounded Theory Procedures and Techniques*. London: Sage Publication
- WATSON, L. y B. WATSON-FRANKE (1985) *Interpreting Life Histories. An Anthropological Inquiry*. New Brunswick: Rutgers University Press.