

## **Los sentidos de la educación. Una interpretación desde la teoría pedagógica.**

**Autoras:** Lucía Sosa Gazari y Sandra Cecilia Catalini

**Institución:** Facultad de Ciencias Humanas - Universidad Nacional de San Luis -  
Argentina

**Palabras clave:** educación - teoría pedagógica - sentidos/significados - experiencia.

La educación ha ido adquiriendo nuevos sentidos como consecuencia de las transformaciones sociales y culturales producidas desde el último cuarto del siglo XX.

Fue propósito de la investigación, finalizada en 2009, explicitar los sentidos que distintos sujetos residentes en la Ciudad de San Luis han construido en torno a la educación e interpretar esos sentidos confrontándolos con el pensamiento pedagógico crítico.

La metodología utilizada se fundamentó en enfoques cualitativos y en el paradigma interpretativo. Se utilizó el método biográfico a partir de narraciones orales y escritas.

Los sujetos fueron: ingresantes a carreras de la Facultad de Ciencias Humanas, mujeres que cursaban una carrera universitaria a distancia y adultos mayores que participaban de acciones educativas no formales de la UNSL. Para la sistematización y el análisis de la información se recurrió a categorías previas: diferencias de géneros, diferencias generacionales, diferencias en el nivel de escolaridad alcanzado; durante el proceso se incluyeron categorías emergentes: la escuela/la educación/la universidad pública; los espacios educativos formales, no formales e informales.

La educación es valorada como un bien en sí mismo por la mayoría de los sujetos y como "un proyecto de vida que hace posible superar limitaciones económicas, sociales, a la vez que lograr una afirmación personal. Los sentidos acerca de la educación construidos por estos sujetos, fueron interpretados en el marco del pensamiento pedagógico crítico y de las pedagogías narrativas como medio de rescatar la memoria individual forjadora de identidades culturales y educativas, es decir, su constitución a partir de la pertenencia a una institución universitaria pública.

**Introducción**

Este proyecto es continuación del Proyecto de Investigación “La Pedagogía en la Universidad Nacional de San Luis. Concepciones epistemológicas subyacentes en las carreras de formación docente durante el período 1960-2000”, desarrollado entre marzo de 2004 y diciembre de 2005. En el largo período investigado fueron detectados factores contextuales (epocales, políticos, sociales, culturales) y epistemológicos (concepciones de ciencia en general y de Ciencias de la Educación y Pedagogía en particular) condicionantes de los sentidos de la Educación presentes en los planes de estudio y programas de Pedagogía, en distintos momentos. Por otra parte y sumada a esta experiencia de investigación, el contacto con estudiantes universitarios, la mayoría de ellos ingresantes a carreras del Dpto. de Educación y Formación Docente de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL), en las que las integrantes del equipo de investigación nos desempeñamos como docentes, fue el impulso para indagar acerca de los sentidos de la educación construidos en el contexto de las transformaciones sociales y culturales producidas desde el último cuarto del siglo XX.

En cuanto al estado del conocimiento, desde entonces el pensamiento crítico avizoraba nuevas perspectivas ante diversas problemáticas instaladas en todo el mundo como el multiculturalismo, la diversidad, las identidades, que ingresaban al campo de la Pedagogía con la promesa de recuperar al sujeto, la memoria, la historia, la utopía, para el trabajo educativo. Propuestas que consideramos pertinentes para interpretar los sentidos de la educación construidos en esas condiciones de existencia.

Se proponen entonces los siguientes objetivos para la investigación:

1. Explicitar los sentidos que distintos sujetos socio-culturales han construido en torno a la educación.
2. Analizar esos sentidos en relación a los contextos específicos de producción de los mismos.
3. Comprender los sentidos sobre la educación, construidos en contextos específicos, a la luz de teorías pedagógicas críticas, desarrolladas desde fines del siglo XX.
4. Derivar líneas de acción y reflexión pedagógicas que orienten decisiones en el campo educativo.

Como antecedentes propios mencionamos, además, los siguientes trabajos:

“Posibilidades de una teoría pedagógica del contacto cultural” (2003); “Los estudiantes, su experiencia social y el saber pedagógico” (2005). Han sido

significativos por su conexión con el tema investigado, los aportes epistemológicos y metodológicos de Irene Vasilachis de Gialdino, Leonor Arfuch, Concepción Medrano, Silvia Duschatzky, María Rosa Neuffel y James Ariel Thisted.

En este trabajo se presentan resultados de la investigación realizada entre 2006 y 2009.

### **Marco teórico**

Desde fines del siglo pasado se comienza a cuestionar la posmodernidad. Entre los pedagogos, Peter Mc Laren distingue entre una posmodernidad lúdica y una posmodernidad crítica o de resistencia; Alicia de Alba plantea la posibilidad de una posmodernidad del contacto cultural superadora de la fragmentación que produce el multiculturalismo. Destacamos la pertinencia de los conceptos de “Pedagogía Fronteriza” y de educador como “Cruzador de fronteras “ de Giroux para abordar la diversidad en la educación. El autor, concibe la Pedagogía como un lugar de conflicto y de diálogo “como producción de conocimiento, identidades, relaciones sociales y valores que tiene lugar en diversos lugares culturales”, la Pedagogía, se involucra entonces en “circunstancias... en que entran en juego el conocimiento, el poder y las identidades en el marco de una concepción más amplia de la vida social ...” (GIROUX, 1996:238/9).

Los autores mencionados conciben a la educación como un hecho cultural y socialmente construido. En consonancia con ello entendemos que el significante educación es portador de múltiples significados o sentidos.

En relación a los sentidos de la educación, Duschatsky dice: “La cuestión de los sentidos sobre la educación no está en la transparencia del discurso que un grupo de sujetos formula, sino en la construcción interpretativa que supone inscribir lo dicho en un contexto más amplio de significación” (DUSCHATSKY, 1999:37)

De allí la importancia de realizar un acercamiento crítico al contexto de pertenencia y de enunciación de los sujetos investigados para poder comprender los sentidos acerca de la educación que ellos han construido.

### **Aspectos metodológicos**

La metodología se encuadra dentro de los enfoques cualitativos y del paradigma interpretativo. Los supuestos y propósitos que guían la investigación nos llevan a elegir esta perspectiva centrada en la búsqueda de sentidos a fin de comprender lo educativo a partir de las propias palabras de los sujetos involucrados. La aproximación al conocimiento de los sentidos construidos por adolescentes, jóvenes y adultos en

torno a lo educativo, supone la elección de estrategias y medios para la obtención de datos descriptivos en donde cada sujeto de la investigación aporta una perspectiva valiosa en relación a sus creencias, pensamientos, ideas, valoraciones, etc.

Sostiene Irene Vasilachis que el supuesto básico del paradigma interpretativo “es la necesidad de comprensión del sentido de la acción social en el contexto del mundo de la vida y desde la perspectiva de los participantes.” (VASILACHIS DE GIALDINO, 1992:43)

-A continuación especificamos los sujetos que conforman la muestra, los escenarios, los interrogantes que guiaron la indagación y los instrumentos de recolección de datos, en cada caso:

La muestra quedó conformada de la siguiente manera:

- Adolescentes y jóvenes que ingresan a la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional de San Luis y que cursan la asignatura Pedagogía en el primer cuatrimestre de primer año.

. El contexto del trabajo con ingresantes de los años lectivos 2006, 2007, 2008 y 2009 fueron las cátedras de Pedagogía del Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación (Plan Ord.20/99 y modificatorias), el Profesorado en Educación Inicial (Ord.1/99), Licenciatura en Educación Inicial (Plan Ord.19/99) y el Profesorado en Educación Especial (Plan Ord.13/00). Las carreras pertenecen al Departamento de Educación y Formación Docente de la FCH.

.Interrogantes que guían la indagación: La condición de docentes de Pedagogía de primer año de algunas de las integrantes del equipo de investigación, nos permitió observar el impacto de la crisis económica y el consecuente empobrecimiento de la familia de muchos adolescentes y jóvenes que esperan cursar una carrera universitaria. Nos preguntamos entonces, qué significa la universidad para éstos jóvenes y adolescentes para los que los bienes materiales y simbólicos son difíciles y a veces imposibles de alcanzar? Qué sentido le atribuyen a la educación? Qué tendría que modificar la universidad para permitirles el ingreso, permanencia y egreso sin afectar la calidad de su formación pero haciéndose cargo de esta realidad? Qué podría aportar la teoría pedagógica?

.Instrumento de recolección de datos: El protocolo de la ficha suministrada a los alumnos la primera semana de clase consta de cuatro partes diferenciadas a los fines de obtener información en relación a: datos sociodemográficos, expectativas sobre la carrera elegida, valoración sobre el “asistir” a la universidad (“ser estudiante universitario”) y los consumos culturales.

El protocolo responde a un modelo biográfico-narrativo a partir del cual los alumnos relatan/narran/describen /expresan sus modos de ver y percibir la realidad.

Las fichas fueron suministradas por las respectivas docentes responsables de las asignaturas mencionadas.

-Mujeres adultas que optaron por realizar una carrera universitaria

. Contexto: Carrera de Técnico Universitario en Secretariado Ejecutivo del Departamento de Educación a Distancia (DEDA), de la Universidad Nacional de San Luis.

La carrera tiene una duración de tres años y llega a 42 localidades de la región central de la República Argentina; la mayoría no cuenta con instituciones de educación superior universitaria. La población estudiantil siempre ha sido mayoritariamente femenina.

Tres mujeres que accedieron voluntariamente a narrar su historia educativa, tenían entre 51 y 59 años en el momento de las entrevistas que fueron tomadas entre octubre y diciembre de 2007.

. Interrogante que guía la indagación: ¿Qué significa la educación en general y en particular la universitaria, para estas mujeres que no tuvieron oportunidades educativas en edad temprana?

. Instrumento de recolección de información: Entrevistas narrativas autobiográficas. Los relatos autobiográficos se encuadran dentro de una de las técnicas de recolección de datos más frecuentemente utilizada en las investigaciones de corte cualitativo: "Las historias de vida".

Adultos mayores que encuentran en la oferta no formal de la universidad la posibilidad de seguir educándose.

. Contexto: Cursos-Talleres para Adultos Mayores organizados por el Proyecto de Investigación de la Facultad de Ciencias Humanas (UNSL) N°22/H521 "Representación Social de la Vejez Femenina y Masculina en Grupos Universitarios", dirigido por el Lic. Daniel Lentini.

. Interrogantes: Qué sentidos le atribuyen hoy a la educación los que fueron jóvenes en el estado de bienestar, cuando se criticaba la escuela pero reinaba el optimismo pedagógico, cuando se criticaba duramente al sistema pero se mantenía "la convicción de que el cambio es posible" (FREIRE, 1997), cuando los jóvenes no pensaban que las utopías podían morir?

¿Qué sentido le atribuyen a la educación los que ya no son tan jóvenes biológicamente pero consideran que por algo (¿por qué?) vale la pena empezar o volver a vivir experiencias educativas?.

. Técnica de recolección de datos: Taller. Se realizaron dos encuentros de dos horas cada uno, en diciembre de 2008. Participaron 6 (seis) adultos mayores, 5 mujeres y un varón.

El primer encuentro se desarrolló en torno a los recuerdos de aprendizajes logrados por los participantes en distintos ámbitos (doméstico, escolar y comunitario) a lo largo de la vida.

En el segundo encuentro se utilizó la Imagen como recurso metodológico para trabajar el sentido de la educación que portan los adultos mayores.

Los instrumentos de recolección de datos:

En todos los casos se trató de obtener testimonios subjetivos sobre la propia vida de los sujetos de la investigación, que incluyen percepciones y valoraciones acerca de los acontecimientos narrados. De manera que, al comunicar experiencias vitales, la narración se torna una situación educativa que contribuye a la construcción de las identidades. Con respecto a las historias de vida Ceretto y Giacobbe señalan que “La historia de vida revela, como ninguna otra estrategia, el mundo subjetivo de la persona, las interpretaciones que realiza sobre los contextos y el sentido que atribuye a las situaciones en las que participa.” (CERETTO Y GIACOBBE, 2009:102)

Sistematización y análisis:

Para la sistematización y el análisis de la información se recurrió a categorías previas: diferencias de género, diferencias generacionales, diferencias socio-culturales, diferencias en el nivel de escolaridad alcanzado; durante el proceso se incluyeron categorías emergentes: la escuela/la educación/la universidad pública; los espacios educativos formales, no formales e informales.

### **Resultados alcanzados**

En este apartado hacemos referencia a la interpretación de la información según categorías analíticas:

\* Diferencias generacionales:

Para este análisis hemos tomado en cuenta dos aspectos:

- Las diferencias generacionales entre los integrantes de la familia de los entrevistados.

- Las diferencias generacionales entre los sujetos de los tres grupos investigados.

Cuando se analizan las relaciones familiares surgen inmediatamente las relaciones intergeneracionales. Las diferencias generacionales se manifiestan en el mandato a educarse. Aparece en las respuestas de los ingresantes a la universidad la preocupación de los padres por que ellos obtengan un título universitario que les permita tener una “mejor calidad de vida”, calidad de vida que se concretaría tanto en el progreso personal como en el laboral. Lo más común es que el mandato vaya de los padres a los hijos o de los mayores a los más jóvenes; aunque hemos visto que en los sujetos investigados también las esposas muestran a sus maridos los beneficios de la educación y las desventajas de su carencia (una de las mujeres adultas compara el analfabetismo con la ceguera). A veces el mandato en lugar de provocar una acción (educarse) tiene la intención de disuadirla (como el hijo que trata de convencer a la madre de que la educación ya no es para ella).

Otro elemento para tener en cuenta en la brecha generacional entre adolescentes o jóvenes y adultos es que, si bien aquella existe en todas las clases sociales, quizás se percibe más en los adolescentes de hogares pobres con padres y mayores que con suerte han pasado unos pocos años en la escuela primaria o son analfabetos, que en aquellos que tienen tanto la contención económica como el apoyo educativo de una familia en la que los padres y quizás también los abuelos poseen estudios medios o universitarios, trabajo estable y posibilidades de proyectar un futuro con y para su familia.

Con los nuevos consumos culturales mediados por la tecnología informática esa brecha se ve acrecentada. Pensemos, por ejemplo, en muchos adolescentes o jóvenes con recursos económicos limitados que deben trabajar para mantenerse en el sistema (muchas veces en las condiciones precarias que mencionan en sus respuestas), pero que frecuentan los Cybers y manejan Internet, lo que constituye un enigma para sus padres y quizás también para algunos de sus hermanos.

El deseo de participar en espacios educativos, de tener la sensación de pertenencia a los mismos, es semejante en los tres grupos de la investigación. En el caso de los dos grupos conformados por adultos y adultos mayores, la concepción tradicional de las etapas para educarse, de que la educación es para los niños y jóvenes o de que existe una etapa para estudiar y otra para formar una familia y trabajar, son refutados por la realidad de estos hombres y mujeres que no renuncian a “seguir aprendiendo, a realizar sus anhelos, a mirar el mundo de otro modo, a relacionarse con los demás”, según sus propias expresiones. Actitud que no pocas veces sorprende a algunas personas de su entorno porque van a la Facultad “a la edad” que tienen.

También la relación alumno-docente suele construirse en el marco de relaciones intergeneracionales.

\* Las diferencias de género.

En los grupos estudiados se advierte un predominio de mujeres. El mismo se corresponde con la misma distribución por género de los inscriptos en las carreras de grado del Departamento de Educación y Formación Docente (FCH-UNSL) Profesorado de Educación Especial, Profesorado y Licenciatura en Ciencias de la Educación, Profesorado y Licenciatura en Nivel Inicial. Es también el caso de los estudiantes de la carrera universitaria a distancia que cursan las mujeres entrevistadas: Secretariado Ejecutivo a Distancia. Tradicionalmente las carreras con orientación educativa y de formación docente, han estado destinadas a las mujeres. En el origen de las carreras mencionadas podemos encontrar a la Señorita Maestra o la Secretaria a quien los conocimientos de mecanografía y redacción le resultaban suficientes para tener un buen desempeño en su trabajo.

Las diferencias de género han sido trabajadas a partir de la problemática de la mujer trabajadora. A propósito de la relación género-trabajo, dice Alicia Gutiérrez: "La dimensión del trabajo es quizás una de las que más atraviesa las consideraciones de géneros y familias." Agregando luego: "Es el trabajo una de las dimensiones que permiten visualizar la relación público/privado como así también la de economía y política y darle un sesgo diferente al binomio género y familia." (GUTIERREZ, 2007:10). Los testimonios de las tres mujeres que cursan la carrera a distancia de la universidad. muestran, claramente, los cambios que, primero desde la revolución industrial y, casi un siglo después, el neoliberalismo (asociado a la llamada Tercera Revolución Industrial), lanzan a la mujer al mercado laboral, contribuyendo a modificar los roles tradicionales de varón responsable del sustento económico de la familia (incluida la mujer) y mujer al cuidado de la familia y del hogar. Hoy a la mujer trabajadora le corresponde, además de los roles tradicionales, el sustento económico en forma compartida con el padre de familia o en su totalidad, surgiendo en este último caso la figura de la "mujer jefa de hogar", que la ubica en un lugar diferente, pero no por ello privilegiado, en el espacio público antes ocupado casi exclusivamente por los hombres.

La proporción de mujeres se mantiene en el grupo de adultos mayores.

\* Los espacios formales, no formales e informales de educación.

Hemos mencionado a la familia en relación a los intercambios generacionales y los mandatos acerca de la educación. En este sentido la familia constituye un espacio de educación informal, cuya contención y apoyo para concretar proyectos de todo tipo, en especial educativos, son reconocidos por los sujetos de la investigación.

Es muy clara su importancia en el grupo de adultos y adultos mayores aunque los adolescentes y jóvenes ingresantes a la universidad también dan cuenta de la influencia que han tenido en sus decisiones de vida así como en sus elecciones y proyectos. Para muchos de los jóvenes que tienen hijos, éstos se ven como el estímulo más poderoso para estudiar y concluir la carrera. En el caso de las mujeres adultas que luchan por continuar sus estudios, se posicionan como ejemplos a seguir (“tengo que darles el ejemplo”).

En los tres grupos la autoridad de los padres es reconocida como un fuerte condicionamiento para continuar los estudios, en algunos casos, o para asegurarse los recursos económicos necesarios para hacerlo, en otros.

El valor de la educación formal es reconocido por los tres grupos, particularmente la escuela y la universidad públicas. Sucede algo semejante con sus valoraciones acerca de la educación no formal.

Aunque es indiscutible que los adultos mayores poseen una alta valoración de la escuela a la que asistieron y de sus maestros, evidencian gran entusiasmo y compromiso con las actividades de educación no formal en las que participan. La siguiente frase de una de las participantes en el Taller “Los recorridos de nuestra educación” , encierra ambos: “Cuando descubrí estos cursos (UNSL) me sentí renacer...Tener proyectos y muchísimo interés en aprender todo lo que están brindando, que estos profesores nos den cursos tan buenos y nos dediquen un tiempo muy valioso...”

Si bien la educación no formal no es obligatoria como lo es la formal, observamos que su crecimiento no se detiene y, por el contrario, cada vez atrae a más personas de todas las edades. Tiene la potencialidad de complementar la educación formal, ofrecer lo que ésta no ofrece, cubrir necesidades sociales, abrir espacios educativos alternativos. Tiene la flexibilidad para operar que pareciera que no puede tener el sistema educativo formal. Es definida en relación a la educación formal y en su origen busca diferenciarse de aquella. Por otra parte, desde la educación formal se pone en duda el valor de la que no lo es. Sin embargo se reconoce cada vez más la importancia, la necesidad y las ventajas de los circuitos educativos no formales. Un ejemplo de ello es que, también cada vez más, las instituciones de educación formal generan acciones denominadas no formales (como los cursos para adultos mayores de la UNSL). La educación no formal también se incluye en la legislación educativa

más reciente de nuestro país, como la Ley Federal de Educación N° 24.195 de 1993 y la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006. Esta última, en el Título IX Educación No Formal, Artículo 112, compromete al Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología a promover propuestas de Educación no Formal dirigidas a la capacitación y reconversión productiva y laboral, la promoción comunitaria, la animación sociocultural y el mejoramiento de las condiciones de vida; organizar centros culturales para niños/as y jóvenes, al desarrollo social y de salud para atender integralmente a los/as niños/as entre los cuarenta y cinco (45) días y los dos (2) años de edad, con participación de las familias y otros actores sociales, desarrollar actividades formativas complementarias de la educación formal, coordinar acciones educativas y formativas con los medios masivos de comunicación social.

Aquellas personas de cualquier edad, que no pueden o no desean ingresar a la educación formal, encuentran cada vez más en la educación no formal, posibilidades de crecimiento personal y de integración social, educativa y laboral.

#### Escuela y universidad públicas

De las tres mujeres entrevistadas, dos se ven obligadas en algún momento de su vida escolar formal, a abandonar sus estudios para trabajar o por obligaciones familiares.

Además son numerosos los ingresantes que manifiestan su necesidad de trabajar para continuar la carrera o lo hacen de manera precaria, mayormente en el sector terciario informal. Esta condición de precariedad en la que inician la carrera no pocas veces los demora en concluir sus estudios cuando no tienen que dejar la universidad.

Cuando responden acerca del sentido que tiene para ellos la educación, consideran que la educación hace posible un futuro mejor en términos sociales y también laborales. Y al establecer vinculaciones entre la educación y la inclusión social (por ej. educarse para no ser marginados), se podría interpretar que están haciendo patente la preocupación que conlleva la falta de medios para afrontar las demandas de una carrera universitaria.

Probablemente por esta razón es que encontramos frecuentes valoraciones positivas acerca de la educación pública. Aunque no haya una pregunta específica en los cuestionarios acerca de la universidad pública, los alumnos la perciben como la única posibilidad para “ser alguien en el día de mañana”. De alguna manera esto coincide con lo que señala A.Puiggrós en su estudio acerca del imaginario social sobre la universidad: “La meta más importante de la población respecto a la universidad ha sido conseguir un título para elevar el *status* social familiar y en mucho menor medida, científico-estético-literaria, pero en ambos casos muy lejos de la estrecha relación entre educación universitaria, producción y trabajo...” (PUIGGROS, 1993:12/13)

En síntesis podemos afirmar, en relación a los sentidos atribuidos a la educación por los tres grupos investigados que la mayoría considera a la educación como un bien en sí mismo, puesto que significa ser mejor, ser alguien en la vida y esto sería indiscutible. Si bien muchos apuestan a la carrera universitaria y al título para conseguir un trabajo que les permita sentirse realizados (expectativa que surge sobre todo en los ingresantes a la universidad seguramente por el momento que están viviendo y en el caso de dos de las mujeres adultas entrevistadas por los sacrificios que han tenido que realizar y los obstáculos que han sorteado para llegar a la universidad). También encontramos quienes manifiestan su confianza en la educación para superar la pobreza, y sin, embargo, no es la retribución económica el motor para estudiar. Más bien está muy presente en los tres grupos, la educación como proyecto de vida, ya que la educación hace posible “un futuro mejor”.

Hasta aquí algunas semejanzas. Sin embargo cada grupo y cada sujeto posee una identidad forjada en contextos, esferas culturales, geografías diferentes, con lenguajes diferentes; y han llegado a la universidad con motivaciones y expectativas diferentes.

Y ante estas diferencias Giroux viene nuevamente a ayudarnos a esbozar una respuesta acerca del significado de frontera para los profesores y los alumnos:

“Significa que tenemos que ser capaces tanto de afirmar como de inquirir las diferencias en el aula, y que tales diferencias se pueden usar para clamar por la posibilidad de que aparezcan nuevas identidades, nuevas subjetividades y nuevos lenguajes. ... Como educadores tenemos que darnos cuenta de que no podemos enseñar nada a menos que entendamos cuáles son las categorías de significado que aportan los estudiantes al aula.” (GIROUX, Ibid: 257) Recomendación que consideramos válida también en el ámbito de la investigación educativa.

### **Aportes de la investigación a la toma de decisiones**

De las respuestas de los sujetos de la investigación se pueden formular algunas sugerencias en relación a la toma de decisiones por parte de la universidad:

Consolidar políticas de ingreso y retención de los estudiantes en la Universidad que partan de las reales necesidades y condiciones socio-demográficas de aquellos. Indagar acerca de las mismas permitiría orientar el apoyo académico y económico para su permanencia y finalización de los estudios. Hacia el año 2000 las universidades nacionales comienzan a trabajar de modo más sistemático en la vinculación con el nivel medio, al detectarse nuevos obstáculos en la inserción de los estudiantes, particularmente los ingresantes, en la carrera elegida.

Otorgar continuidad a la oferta de educación no formal y a distancia existente en la Universidad, y promover otras acciones, teniendo en cuenta la flexibilidad y potencialidad de ambos sistemas en cuanto a la población que podrían atender.

Establecer redes y gestionar acciones educativas conjuntas por medio de las cuales se aúnen esfuerzos de las universidades, el nivel superior no universitario y los otros niveles educativos.

En cuanto a las técnicas utilizadas con los sujetos de la investigación (como las historias de vida) que contribuyen a desarrollar las competencias narrativas o biográficas, se consideran de uso recomendable en educación puesto que no constituyen solamente instrumentos metodológicos sino que colaboran en la autoformación de los sujetos –sobre todo de los adultos- al favorecer la reflexión y actualización de sus propios procesos personales.

### **Aportes de la investigación a los temas de la región.**

Las condiciones socio-históricas y económicas de San Luis no difieren del resto de la República Argentina. El sistema educativo de San Luis, no ha sido ajeno al impacto de las sucesivas crisis económicas, pero cubre todos los niveles y en el caso de la educación universitaria satisface los requerimientos de la provincia y zona de influencia que abarca algunas regiones de Córdoba y de Buenos Aires, La Pampa, Mendoza y San Juan. Probablemente más que las crisis económicas, a partir de la última década del siglo XX, la crisis educativa tiene su origen en la implementación de la Ley Federal de Educación, condición compartida por las otras provincias que la implementaron. Con la transformación de la Educación Primaria y Media en Educación General Básica y Polimodal la educación en estos niveles se despojó de ciertos contenidos, bajando sus estándares de calidad, a la vez que las consecuencias del neoliberalismo redujeron las posibilidades educativas de los nuevos pobres generados por las recetas de aquel.

Numerosos estudios demuestran que es posible (y necesario) interpretar esta legislación como parte del clima político cultural de la época.

Es innegable que esta realidad afectó y aún afecta al conocimiento, a la educación y a los sentidos atribuidos a la educación por los distintos actores sociales, de manera diversa, en relación a los países del primer mundo, pero con muchas semejanzas en las distintas regiones de nuestro país. En este sentido creemos que las sugerencias que puedan derivarse de los resultados de esta investigación para nuestro contexto, pueden tener validez general para la Argentina y aún para América Latina si tomamos

el concepto de región desde una perspectiva amplia. Trabajar para la integración nacional del sistema educativo y procurar la articulación regional de políticas educativas, es una vieja aspiración que aún no se ha concretado pero que permitiría aunar esfuerzos para que nadie quedara excluido de la educación

### **Referencias bibliográficas:**

DE ALBA, Alicia: Posmodernidad y educación. Implicaciones epistémicas y conceptuales en los discursos educativos. En: *Posmodernidad y educación*. Porrúa/CESU-UNAM. México. 1995. Pág.129/175.

DUSCHATZKY, Silvia: *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Paidós. Buenos Aires. 1999

FREIRE, Paulo: *Pedagogía de la autonomía*. Siglo Veintiuno Editores. México. 1997.

GARCIA DE CERETTO, Josefa y GIACOBBE, Mlirta Susana: *Nuevos desafíos en investigación. Teorías, métodos, técnicas e instrumentos*. Homo Sapiens. Rosario. (Santa Fe). 2009.

GIROUX, Henry: Placeres inquietantes. Aprendiendo la cultura popular. Paidós. Buenos Aires. 1996.

GUTIERREZ, María Alicia: *Género, Familia y trabajo: rupturas y continuidades. Desafíos para la investigación política*. CLACSO. Buenos Aires. 2007

MC LAREN, Peter: 1998: Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo. Homo Sapiens. Rosario.

NEUFELD, María Rosa y James Ariel Thisted (Comp.) 1999: De eso no se habla. Los usos de la diversidad sociocultural en la escuela. Eudeba. Buenos Aires.

PUIGGROS, Adriana: Universidad, proyecto generacional y el imaginario pedagógico. Paidós. Buenos Aires. 1993.

SOSA GAZARI, Lucía, OLGUIN, Patricia, CATALINI, Sandra: Posibilidad de una teoría pedagógica del contacto cultural. II Congreso Nacional sobre Problemáticas Sociales Contemporáneas. Universidad Nacional del Litoral. Octubre de 2003. SOSA GAZARI, Lucía y HODARA, Ivana Edith: "Los estudiantes, su experiencia social y el saber pedagógico." En: VOGLIOTTI, Ana y otras (Comp.): *Aportes a la Pedagogía y a su enseñanza. Debaten y escriben los pedagogos*. Cap.29. Pág.349/458. Ed.

Universidad Nacional de Río Cuarto. Río Cuarto-Córdoba-Argentina. 21 de Agosto de 2007. ISBN: 978-950-665-444-3

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene: *Métodos cualitativos I. Los problemas teórico-epistemológicos*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires. 1992.

