

APORTES A LAS PRÁCTICAS DE  
EDUCACIÓN NO FORMAL  
DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CULTURA  
DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA  
FACULTAD DE HUMANIDADES

ISBN:978-9974-36-134-8

©DIRECCIÓN DE EDUCACIÓN DEL MEC

TÍTULO: "APORTES A LAS PRÁCTICAS DE EDUCACIÓN NO FORMAL  
DESDE LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA"

IMPRESO EN MONTEVIDEO - URUGUAY  
ENERO 2009

QUEDA HECHO EL DEPÓSITO QUE ORDENA LA LEY

DISEÑO DE PORTADA:  
PABLO BREITFELD

DIAGRAMACIÓN INTERIOR:  
MATÍAS FERNÁNDEZ BERTTA. TRADINCO S.A.

## PRESENTACIÓN

La presente publicación recoge trabajos, investigaciones y estudios referidos a la educación no formal. Es fruto del trabajo conjunto del Ministerio de Educación y Cultura y la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República.

Garantizar el derecho a la educación a todos los uruguayos y uruguayas a lo largo de toda su vida ha sido el principio general que guió todas las acciones de la Dirección de Educación desde marzo de 2005.

Este principio requiere considerar un concepto de educación amplio que abarque la educación desde el nacimiento hasta la vida adulta; que tenga en cuenta, por supuesto, la educación escolarizada, pero también otras modalidades con intencionalidad educativa que buscan atender necesidades educativas fuera del ámbito escolar. Por esta razón la Dirección de Educación crea en el año 2005 el Área de la Educación No Formal.

A partir de la creación del Área se conformaron grupos de trabajo con el motivo de reflexionar e intercambiar puntos de vista para la articulación y elaboración de políticas educativas en esta área. La Universidad de la República, a través de la FHCE estuvo presente en estos grupos y los trabajos publicados constituyen una parte importante de sus aportes.

Los trabajos reflejados en estas páginas revelan la diversidad y amplitud de esta área educativa. Diversidad expresada en la edad de los participantes, su origen social, sus intereses y sus necesidades.

Los estudios publicados demuestran la necesidad de profundizar en la investigación educativa en esta área aún poco explorada por la academia en el país. También demuestran las

posibilidades de articular los ámbitos de elaboración de políticas educativas con los de producción de conocimientos.

Sea esta edición un nuevo aporte para el trabajo conjunto de ambas instituciones para lograr una sociedad de aprendizajes en un Uruguay democrático, con justicia social, productivo, innovador e integrado a la región y al mundo.

**Luis Garibaldi**  
Director de Educación

## **PALABRAS PRELIMINARES**

Existe en el país una amplia conciencia acerca de la necesidad de avanzar hacia la democratización del conocimiento. Éste se ha transformado –como es bien conocido– en un componente esencial para el desarrollo humano sustentable; las inequidades en el acceso al mismo se convierten, velozmente, en desigualdades inaceptables en el desarrollo de capacidades y oportunidades. Lograr que las personas puedan participar en la apropiación y creación del conocimiento es un desafío mayor para nuestra sociedad y, en especial, para nuestras instituciones educativas. La Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación comparte plenamente esta orientación general que conforma el núcleo del actual proceso de reforma universitaria.

En esta dirección, resulta especialmente relevante desarrollar las capacidades de producción de conocimiento en materia educativa. Esto supone potenciar la formación de investigadores (fortaleciendo la calidad de la enseñanza de grado, impulsando el desarrollo de posgrados, estimulando la concreción de nuevas oportunidades de adquirir experiencia en el área), promover el desarrollo de la investigación (apoyando institucionalmente a los investigadores en las distintas etapas de su esfuerzo) y trabajar en la construcción de espacios de aplicación del conocimiento producido, procurando acrecentar el impacto de la investigación educativa y el reconocimiento de la misma, fomentando así un círculo virtuoso de producción y uso socialmente valioso del conocimiento. La Facultad entiende, con modestia y convicción, que puede realizar un importante aporte al respecto; se piensa colaborando en una tarea que debe comprometer a una rica variedad de instituciones y actores sociales. Resulta natural por ello el sumar esfuerzos, en este caso, con el Área de Educación No Formal, del Ministerio de Educación y Cultura.

Democratizar el conocimiento implica, entre otras transformaciones, enriquecer las formas de enseñar atendiendo a la diversidad de contextos, de formaciones previas, de edades, de proyectos laborales e intelectuales; esto supone adaptar los sistemas formales a una perspectiva de educación permanente a lo largo de la vida de las personas pero también convoca a reflexionar acerca de cómo pueden promoverse aprendizajes más allá de tales sistemas y cómo articular ambas imprescindibles dimensiones de la educación (formal y no formal). Este libro que hoy presentamos incursiona precisamente en tal temática. Es el resultado del esfuerzo de un grupo de jóvenes universitarios de nuestra casa de estudios que desarrollan diversas perspectivas acerca de la educación no formal con competencia, originalidad y compromiso. Lo hacen procurando conjugar la búsqueda de solidez teórica y metodológica con la capacidad de aportar a la comprensión de la realidad educativa nacional, revelando así que rigor académico y relevancia social son dos aspectos inescindibles de la investigación de calidad. Entendemos que esta obra contribuirá a ubicar, en la agenda de la investigación educativa del país, un tema de indudable importancia; en nuestra opinión la misma ejemplifica un valioso presente pero, sobre todo, un futuro decididamente esperanzador.

**José Seoane**

Decano

## INTRODUCCIÓN

Los textos que conforman el presente volumen pretenden realizar aportes a uno de los aspectos fundamentales del debate pedagógico actual: los diversos discursos desde los cuales se nombra lo educativo. Específicamente se toma el campo de la educación no formal como objeto de estudio y de propuesta.

En este libro confluyen aportes desde el campo de la investigación educativa, realizados por un conjunto de jóvenes investigadores nucleados en torno al Área de Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República, aportes desde la gestión, desarrollados por el equipo del Área de Educación No Formal del Ministerio de Educación y Cultura, y, aportes pedagógicos propuestos desde la reflexión del especialista español Jaume Trilla.

Presentar un volumen que desde esta pluralidad de actores se proponga abordar el campo de la educación no formal resulta un evidente acierto. Conocer las voces de los actores, analizar críticamente sus enunciados, someter a pesquisa las prácticas institucionales, disputar las construcciones de sentido, constituyen prácticas necesarias y bienvenidas en un marco local en el cual, muchas veces, las discusiones sobre educación quedan atrapadas en lógicas burocráticas y lejanas a los problemas educativos específicos.

Un breve recorrido por los contenidos del conjunto de la publicación puede servir para dar cuenta de la valía del material compilado.

**Avances de la investigación “Prácticas Educativas No Formales dirigidas a adolescentes que viven en contextos de pobreza: aportes para la creación de Políticas Educativas en Educación No Formal”.** En este artículo Marcelo Ubal y Ximena

Varón presentan un avance de la investigación que se encuentran desarrollando en el marco del Programa de Investigación e intervención en educación y pobreza (Departamento de Economía y Sociología de la Educación, Área de Ciencias de la Educación, FHCE), la cual es financiada por la Comisión Sectorial de Investigación Científica de la UdelaR.

Dicha investigación pretende aportar al debate académico y a la formulación de políticas en el ámbito de la educación no formal.

En el artículo se plantea la necesidad de resignificar algunas categorías relacionadas con el campo pedagógico, favoreciendo la desesedimentación de construcciones de sentido que han tendido a ser naturalizadas en los debates educativos. Específicamente, se detienen en el análisis de las nociones de cultura, educación y currículo. Por otra parte, se plantea la incompletud del proyecto educativo moderno, planteándose la necesidad de explorar nuevos caminos para su expansión. El artículo finaliza con algunas preguntas que están en la base del trabajo de investigación que continuará desarrollando el Proyecto.

**La perspectiva de docentes que participan de espacios de educación formal y no formal respecto de la planificación y ejecución del currículo en dichos ámbitos.** Yonattan Montesdeoca, Noelia Otero y Sebastián Valdez presentan en este artículo el resultado de un trabajo de investigación desarrollando en el marco curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación. A través del mismo realizan un acercamiento a las construcciones de sentido acerca de la educación formal y no formal que construyen docentes que trabajan en dichos ámbitos.

Su análisis profundiza específicamente en un abordaje de la problemática curricular en estos dos territorios de lo educativo, buscando también establecer relaciones entre ambos.

El trabajo se sustenta en una metodología de corte cualitativo basada en la realización de entrevistas a docentes que desarrollan su tarea en ámbitos educativos formales y no formales.



El trabajo culmina señalando la necesidad de establecer articulaciones entre los componentes curriculares que se presentan en la educación formal y en la no formal. Con ello, plantean, se podría avanzar en una integración de ambas modalidades educativas con el objetivo de avanzar en el desarrollo de un sistema educativo nacional.

**Aproximación al componente pedagógico de los Centros del INAU del Programa Calle en sus orígenes.** Natalia Figueroa nos presenta en esta investigación, producida en el marco curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Udelar, un trabajo que indaga en la especificidad del trabajo educativo desarrollado en el marco del Programa Calle del INAU, en el período comprendido entre los años 1986 y 1990.

Se utiliza una metodología de carácter cualitativo, basada en entrevistas a informantes calificados y análisis de documentos producidos en el período temporal que abarca la investigación.

Se abarca el proceso fundacional del Programa, analizándose las particularidades de las formas de relación educativa que se generan en dicho proceso. En dicho marco se presta atención a las caracterizaciones de “educador” y “educando” que se elaboran.

Se finaliza señalando la dificultad que para el desarrollo de acciones educativas supone el hecho de establecer construcciones “a priori” de los sujetos de la educación.

**Descripción de las características de la Educación No Formal en los Clubes de Niños.** La investigación a cargo de Yonattan Montesdeoca, originada en el marco curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación, se orienta a identificar especificidades del desarrollo de la educación no formal que se presentan en el caso de la labor que se desarrolla proyectos educativos que se engloban en la categoría “Club de Niños”.

Desde el punto de la estrategia de investigación, se trabajó con una metodología cualitativa. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a diversos actores profesionales en tres Clubes de Niños de la ciudad de Montevideo.

Partiendo de la noción de “crisis de los sistemas educativos modernos”, se problematiza el espacio que dicha situación genera para el desarrollo de la educación no formal. A su vez se abordan desafíos que se presentan a los mismos en relación a su consolidación como espacios específicamente educativos. En este sentido, el trabajo finaliza planteando la necesidad de profundizar en la naturaleza educativa de los proyectos de educación no formal, trascendiendo el carácter asistencial o compensatorio con el que muchas veces se los identifica.

**Educación no formal: concepción que sustenta la política del MEC.** El artículo del Área de Educación No Formal del MEC, plantea la perspectiva conceptual desde la cual se sustenta el accionar del Ministerio en la materia.

Se ubica la educación no formal en el marco de una concepción educativa ampliada, que promueve una educación para todos, a lo largo de toda la vida, en todo el país.

Se plantea la necesidad de reelaborar el sentido de la educación. Para ello se recurre a aportes de diversos autores. Entre ello se ubica a Phillip Coombs, Edagar Faure y Jaume Trilla. A su vez, se hace referencia a experiencias pedagógicas nacionales y a aportes del campo de la educación popular y de la educación social.

El trabajo culmina reafirmando el principio de educación para todos a lo largo de toda la vida y señalando posibles aportes de la educación no formal a dicha tarea.

El libro a su vez incorpora dos contribuciones del pedagogo español Jaume Trilla. Una de ellas es la conferencia titulada: **“La educación no formal”**. En la misma Trilla da cuenta de una conceptualización de educación no formal, a la vez que señala factores que han propiciado el desarrollo de este ámbito de la educación. Culmina su trabajo señalando espacios de interacción entre la educación formal, la no formal y la informal. Por otra parte, en una extensa y muy interesante entrevista que le realizan Marcelo Ubal y Ximena Varón, Trilla desarrolla algunos elementos contenidos en su conferencia, a la vez que desarrolla su concepción pedagógica y se refiere a vinculaciones entre educación y pobreza.

En síntesis, queda al lector la tarea de recorrer el conjunto del material que se pone a disposición para realizar su propio análisis y sumarse al debate en curso.

Es de desear que la tarea de construcción de conocimiento que aquí se presenta tenga continuidad y pueda expresarse en nuevos aportes que permitan profundizar en la consideración de los problemas que se enuncian. También es de desear que los aportes contenidos en esta publicación, así como el trabajo cotidiano de los más diversos profesionales de la educación, puedan ser de utilidad para la construcción de una educación cada vez más popular y democrática, más allá de otros adjetivos con los cuales pretendamos definirla.

**Pablo Martinis.**

Montevideo, diciembre de 2008.



**MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN:  
PRÁCTICAS EDUCATIVAS NO FORMALES DIRIGIDAS A  
ADOLESCENTES QUE VIVEN EN  
CONTEXTOS DE POBREZA.**

**APORTES PARA LA CREACIÓN DE POLÍTICAS  
EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN NO FORMAL.**

Marcelo Ubal  
Ximena Varon

**INTRODUCCIÓN**

El presente documento se enmarca en un proyecto financiado por CSIC, titulado “**Prácticas educativas no formales dirigidas a adolescentes que viven en contextos de pobreza: aportes para la creación de Políticas Educativas en Educación No Formal**”. El mismo es parte de una línea de investigación que se viene desarrollando en el departamento de Sociología y Economía del Área de Ciencias de la Educación, UDELAR.

Consideramos imperativo comenzar precisando algunas cuestiones metodológicas básicas que dan cuenta del trabajo planteado. En primer lugar, la investigación tiene como **objetivos fundamentales**:

**1-** Caracterizar las prácticas de Educación No Formal dirigidas a jóvenes entre 15 y 20 años que no estudian ni trabajan y que viven en contextos de pobreza en la ciudad de Montevideo.

**2-** Dilucidar los puntos de encuentro y desencuentro teleológicos entre: las entidades financiadoras, los organismos públicos formadores de las políticas educativas y las Organizaciones de la Sociedad Civil que tienen a su cargo su ejecución.

Para llevar a cabo dichos objetivos nos serviremos de estrategias de investigación de corte cualitativo, a saber: análisis de discursos y fuentes documentales. Por esta razón el trabajo de campo se centrará en entrevistas a informantes calificados de la triada: Organizaciones de la Sociedad Civil-Entidades Financiadoras-Organismos Formuladores de Políticas Educativas no formales.

En este marco pretendemos **problematizar las concepciones teóricas** que se centran en la discusión de los campos educativos y presentar una serie de categorías que contribuyan a la comprensión de la compleja realidad en la que se desarrollan los proyectos educativos.

## LA NECESARIA RESIGNIFICACIÓN

La visión histórica de la educación que presentaremos, y el significado de las propuestas educativas formales en el proyecto moderno, nos enfrenta a la imperiosa necesidad de **resignificar una serie de categorías** relacionadas con lo **educativo-pedagógico**, lo que implica des-sedimentar discursos sobre lo educativo que se han naturalizado en nuestro medio.

Partiendo del supuesto de que no existe realidad social sin **discurso**, Buenfil plantea

*Toda configuración social es significativa. Es impensable posibilidad alguna de convicción social al margen de todo proceso de significación. Discurso se entiende en este sentido como significación inherente a toda organización social.*

Continúa Buenfil

*[...] el discurso ni es irreal ni se opone a la realidad, sino que forma parte de ella y es más, la constituye como espacio definible, pensable y compartible. En ese sentido se reconoce que la realidad de los objetos no es una proyección de lo empírico, sino una construcción social e implica un componente subjetivo constructivo. (Buenfil, 1993: 9)*

Asimismo la autora establece que el **lenguaje** es inherente al **pensamiento**, siendo a través de éste que los sujetos establecen el orden en el mundo. Desde esta óptica el lenguaje es ante todo un órgano de pensamiento, de conciencia y reflexión. Así entonces, el sujeto se encuentra hilvanado por el entramado del lenguaje, oficiando éste como punto de soporte en la construcción de la identidad del sujeto.

En este sentido, la noción de **discurso** aparece como una configuración de significaciones, como terreno o espacio de constitución de identidades. Nombrar es una acción que construye realidad. El vínculo entre las palabras y los individuos muestra una manera de interpretar el mundo. La forma en que se ponen a trabajar los conceptos trae consecuencias políticas.

Desde esta perspectiva histórica y discursiva, vemos necesario contribuir a la resignificación de algunas categorías relacionadas con lo educativo, pero cuyo significado desde la modernidad se han concebido como parte de la Educación Formal, a saber: educación, pedagogía, currículo, sujetos de la educación, entre otros.

## ¿QUÉ DE LA CULTURA SE TRASMITE O QUÉ EDUCAMOS?

Por **cultura**<sup>1</sup> comprendemos el universo de símbolos<sup>2</sup> (signos -lo visible<sup>3</sup>- "cargados" de significados) que conforman la identidad y patrimonio de un grupo o sociedad determinada. Desde este lugar podemos decir que todo lo que tenga significado para los seres humanos o colectividad es cultura. En otras palabras cultura es todo lo humano.

No todo el patrimonio cultural de una sociedad es valorado de la misma manera. En una sociedad democrática, por ejemplo, hay elementos de ese patrimonio cultural que por su trascendencia a la hora de construir ciudadanía deben ser accesibles a todos; por otro lado, y sin contradecirse con lo anterior, hay otros aspectos de la cultura que se relacionan más a una localidad determinada.

1 Cfr. Clyde KLUCKHOHN, Alfred L. KROEBER, El concepto de cultura, Bologna, Il Mulino, Traducción de Elisa Calzavara, 1972.

2 Leslie A. WHITE, La ciencia de la cultura. Un estudio sobre el hombre y la civilización, Paidós, Barcelona, Traducción de Gerardo Steenks, 1982, p 57.

3 En sentido amplio.

En nuestras sociedades la debida tensión entre el acceso a la cultura local y universal se ha constituido en un tema de capital importancia, debido –entre otros motivos- a que parte de la cultura, a la que debería acceder todo ciudadano, está en manos de un grupo social restringido.

Por **educación** comprendemos los procesos de transmisión, generación-transformación, apropiación y descubrimiento de la herencia o patrimonio cultural, realizado por los sujetos de una determinada sociedad.

Desde esta perspectiva, ¿hay algún tipo de relación social que no sea educativa? Comprendemos los posibles riesgos de esta concepción, pero creemos que una postura teórica de esta naturaleza es la más adecuada a la hora de dar cuenta de la realidad en la que vivimos. Por lo tanto, es un error afirmar que únicamente se educa en la escuela, por la sencilla razón de que toda relación humana es potencialmente educativa.

Lo anterior no se riñe con el hecho de que existan instituciones sociales que se especialicen en la transmisión, generación y apropiación de algunos elementos del patrimonio cultural de capital importancia para una colectividad. De lo antedicho se desprende:

- » Los espacios de Educación Formal no son los responsables únicos de transmitir las dimensiones fundamentales de la cultura.
- » Por lo tanto, la cultura que está en juego en los ámbitos educativos no formales tiene relevancia y valor cultural en sí misma, al igual que la cultura circulante en los ámbitos de Educación Formal. Así, la transmisión del patrimonio cultural en una sociedad es responsabilidad de toda institución educativa sin importar si se la etiqueta de formal o no formal.
- » Cabe preguntarse entonces, ¿cuál es el objetivo de un proyecto educativo sino la de centrarse en dimensiones de la cultura que se consideren relevantes para las diferentes generaciones de una sociedad o colectividad?



## **PEDAGOGÍA, CURRÍCULO Y RELACIÓN EDUCATIVA: UNA POSIBLE ARTICULACIÓN DE ESTOS CONCEPTOS**

Otras categorías que vemos necesario resignificar son las de pedagogía, currículo y relación educativa, con el fin de poder realizar un análisis pedagógico de los espacios educativos que están por fuera de los sistemas formales de educación.

En coherencia con el concepto de educación que hemos planteando, definimos a la **Pedagogía** como la praxis (dialéctica entre reflexión, acción...) sobre los procesos educativos y, por lo tanto, sobre las distintas relaciones de los seres humanos en la historia.

Por otro lado, es de capital importancia el concepto de **currículo**. En fuerte unión con los conceptos de cultura y educación, entendemos por currículo la selección cultural que hace una sociedad y las estrategias de distribución (implícitas y explícitas, concientes e inconcientes, esperadas o no) que implementa entre los sujetos que la componen. (**JACKSON**, P en **APPLE**, M, 1986: 70)

De Alba aporta una serie de características del currículo que contribuyen a la necesaria resignificación de este concepto al entenderlo como

*La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbre, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político/educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tienden a ser dominantes o hegemónicos, y otros tienden a oponerse a tal dominación o hegemonía.*

Continúa De Alba refiriéndose al currículo como una

*Propuesta conformada por aspectos estructurales/formales y procesales prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de la curricula en las instituciones sociales educativas. Devenir curricular cuyo carácter*

*es profundamente histórico y no mecánico y lineal. Estructura y devenir que se conforman y expresan a través de distintos niveles de significación. (De Alba, 1995:62-63)*

Del planteo anterior se desprende con claridad la fuerte vinculación existente entre cultura y currículo, ante lo cual nos surge la interrogante de si hay aspectos de la cultura que sean más trascendentes que otros. En otras palabras, ¿hay aspectos de la cultura que tengan un potencial integrador mayor?

Si decimos que “todo es cultura”, previamente es necesario dar respuesta a la interrogante de si todos los seres humanos pueden acceder a toda la cultura de una sociedad. Sabemos que no. Lo anterior no se riñe con la necesidad de que todos tengamos derecho a acceder a una parte del universo cultural de una colectividad. Pero, ¿cuál es ese patrimonio cultural al que todos tenemos derecho? Interrogantes como la planteada reflejan uno de los desafíos actuales de la teoría e investigación curricular.

**De lo anterior se desprende un desafío central para este proyecto: dar cuenta del currículo o selección cultural que transmiten o pretenden transmitir los organismos financiadores, rectores y gestores de los proyectos educativos no formales para jóvenes entre quince y dieciocho años que ni estudian ni trabajan, y de algunos de los elementos apropiados por los sujetos en los espacios de Educación No Formal en general y los Centros Juveniles en particular.**

El cuarto concepto central al que nos referiremos es el de **vínculos y/o relaciones educativas**. Con estas categorías no queremos aludir únicamente a la naturaleza psicológica de las mismas, sino que apuntamos a rescatar la naturaleza esencialmente relacional del ser humano. Pero, ¿a qué tipo de relación nos estamos refiriendo? Si bien concebimos al hombre como esencialmente relacional no aludimos a un estilo de relación antropocéntrica, sino que no separamos a los humanos de su entorno; concebimos al mundo como una “(...) red de fenómenos fundamentalmente interconectados e interdependientes” (Capra, 1995: 29). **Esta perspectiva permite ubicar al ser humano en**

**relación consigo mismo, con los demás, con su entorno y con lo que lo trasciende.**

Esta investigación pretende dar cuenta de las características de las relaciones educativas (propias y/o coincidentes con las de otros ámbitos educativos) que entran en juego en los proyectos de Educación No Formal para jóvenes que ni estudian ni trabajan.

Con la resignificación de estas herramientas conceptuales estamos en condiciones de hacer pedagogía en diversos escenarios sociales, dentro de los cuales la Educación Formal es un escenario educativo más entre otros tantos posibles.

## **DE LA RESIGNIFICACIÓN DE CURRÍCULO A LA RESIGNIFICACIÓN DE LA “SOCIEDAD DEL CONOCIMIENTO”**

En la historia de Occidente, ha sido una constante la igualdad entre **conocimiento y poder**. Por ejemplo en Platón, cuando propone el currículo que formará a los gobernantes, claramente podemos visualizar la igualdad entre conocimiento y poder. Históricamente podemos constatar que el poder político ha coincidido con el dominio del conocimiento hegemónico en una sociedad o cultura determinada.

La actualidad no es una excepción a esta regla. Inclusive podemos ver que la mencionada igualdad se ha potenciado. Al respecto, el hecho de que la categoría “**sociedad del conocimiento**” (UNESCO, 2005) sea una de las denominaciones más concensuadas a la hora de caracterizar al contexto global presente, es uno de los signos claros del alcance actual de la citada igualdad. Ahora bien, consideramos necesario resignificar el concepto de sociedad del conocimiento sin reducirlo. En este sentido compartimos la posición de Cullen quien plantea:

*[...] muchos hablan de “sociedad del conocimiento” y piensan, en realidad, en una sociedad meramente de la información, sobre todo de la información consumible. No es lo mismo estar informados que conocer. Y lo que aumenta nuestra potencia de actuar, no es la mera información, sino el conocimiento.*

*Nuestra condición entonces, es cuidar nuestro lugar de sujetos del conocimiento, resistiendo fuertemente a todo intento de que se nos piense como meros objetos, o meros receptores-consumidores de información [...], que simplemente nos hace más disciplinados y dominables. (Cullen, 2007: 7)*

De lo anterior podemos concluir que el acceso al conocimiento es un derecho inalienable y condición necesaria para ser ciudadano.

*El saber es poder, pero no necesariamente dominio, y entonces hemos de atender a la relación de poder que atraviesan el conocimiento, para aumentar nuestra potencia de actuar, y resistirnos al dominio que nos des-subjetiva.*

*Un mundo posible de [las instituciones educativas] es un mundo de sujetos que conocen, y no meramente de sujetos reducidos a objetos, para disciplinarnos o regularlos. Para esto, hemos de trabajar fuertemente el sentido mismo de la práctica de enseñar, que es una relación de sujetos que producen saber, y que lo producen resistiendo a las prácticas de dominación o de reducción de la subjetividad [...]. (Cullen, 2007: 7)*

El planteo anterior se sustenta en la convicción de que la cultura no es propiedad de nadie en particular, sino que es un derecho de todo ser humano, por la sencilla razón de ser parte de una sociedad determinada o global.

En síntesis, hablar del acceso a la cultura como derecho en la actualidad no es un tema secundario, al contrario, es de capital importancia a la hora de reencontrarnos con la utopía de aportar a la construcción de una sociedad justa y democrática.

Ahora bien, ¿existe algún aspecto de la cultura que deba ser transmitido, generado, apropiado o descubierto preferencialmente? ¿Cuáles son los saberes que forman parte del currículo de los ámbitos de Educación No Formal?

¿Cómo se articulan con los saberes que identifican el currículo educativo formal? Los jóvenes que ni estudian ni trabajan, ¿tienen posibilidad y derecho de acceder al patrimonio cultural común? ¿O deben ser objeto de saberes mínimos para jóvenes minimizados?

## **DEL CAMPO AL SUJETO**

Del universo de conceptos que nos hemos propuesto resignificar, el último dice relación a lo que entendemos por **Educación No Formal**. Para ello nos gustaría comenzar por la denominación, que como podemos ver, se define a partir y por negación a la Educación Formal.

Comprendemos que todo proceso de identidad es producto de una construcción que se relata y que, como plantea Canclini,

*Se establecen acontecimientos fundadores, casi siempre referidos a la apropiación de un territorio... o a la independencia lograda enfrentando a los extraños [...] (Canclini, 1994:67)*

Desde esta perspectiva, es comprensible que la Educación No Formal para construir su identidad se contraponga al ámbito educativo hegemónico por excelencia: la Educación Formal. Ahora bien, es comprensible que la Educación No Formal se defina como ámbito desde lo que no es, es decir, no es formal. Pero perpetuarse en este “estado del desarrollo” entendemos que es renunciar a “crecer” como ámbito propiamente educativo, autónomo y con una identidad propia y original.

Para contribuir a este proceso nos propusimos realizar un recorrido que permitiera des –sedimentar y resignificar los ámbitos educativos no formales.

Desde la interpretación histórica propuesta por Ponce, se desprende que la Educación Formal no es el “único” y/o más “adecuado” de los espacios educativos existentes, motivo por el cual no tiene consistencia ni sentido la necesidad de que los demás ámbitos educativos se proyecten y definan en función de ella.

El esfuerzo por resignificar las categorías de educación, pedagogía, currículo y relación educativa nos permite hablar de pedagogía más allá de la Educación Formal.

Consideramos que es necesario avanzar en la construcción de una identidad que trascienda la disputa por el campo, y por lo tanto, contribuya a la visualización de una identidad propia, que se centre en el sujeto de la educación, que, por su condición de tal, tiene derecho a acceder al patrimonio cultural apetecido por una sociedad o colectividad determinada.

Estrategias educativas que se dirijan únicamente a apoyar a una modalidad educativa que cumple un lugar esencial en la distribución, generación-transformación y apropiación de cultura, pero que ha demostrado su incapacidad para concretar el ideal moderno de igualdad, merece al menos ser cuestionada.

Consideramos que el esfuerzo debe centrarse en generar propuestas educativas con identidad propia y que habilite a los sujetos a acceder al patrimonio cultural que por derecho les corresponde. Estas propuestas educativas tendrán recorridos curriculares propios y relaciones educativas originales, que en algunos aspectos serán (o no) complementarios al currículo escolar, pero no por eso funcional a la Educación Formal.

## **EDUCACIÓN Y CRISIS**

El actual declive de las instituciones que formaron parte del proyecto moderno que estaba compuesto por la Familia, el Estado, el Trabajo y la Educación, son un reflejo de la crisis que venimos señalando.

La escuela moderna corporeizó y monopolizó los ideales de universalismo, de construcción de ciudadanía y de movilidad social. Logró crear la ilusión de que estaba asegurando los ideales de justicia, igualdad y distribución. Esta percepción de la escuela fue asimilada por la sensibilidad de la sociedad en general, atravesando nuestros discursos cotidianos y académicos.

En el análisis bibliográfico recorrido, hemos visualizado dos tendencias: una que avala el enunciado expuesto y otra que

sustenta que el ideal educativo y la correlativa creencia de que el pasado fue mejor, nunca existió. Al decir de Ponce:

*La escuela llamada laica... estaba, pues muy lejos de ser revolucionaria.*

*Desde entonces (S XIX) hasta hoy ha transcurrido medio siglo. Por declaración expresa de sus mismos teóricos, la burguesía no ha sido capaz de procurar a las masas durante ese lapso de tiempo ni siquiera la enseñanza mínima que estaba en su interés asegurarles.*

*[...]el porcentaje de alumnos que recorren íntegramente el ciclo primario se llega a comprobar que sólo un número reducidísimo está en condiciones de trepar todos sus grados en Prusia el 45%; en Austria el 41%; en Bélgica el 25%. En Argentina, la estadística escolar de 1916 demostró que [...] de cada 100 alumnos de primer grado cursan el segundo, 55; el tercero, 31; el cuarto, 19; el quinto, 10; el sexto 6%. Resulta una pérdida anual de 45, 69, 81, 90 y 94% que se mantiene constante. (Ponce, 2001: 287-290)*

¿Es necesario aclarar que no han mejorado mucho las cosas desde entonces, y que nuestro país no es una excepción a esta realidad? El Estado uruguayo no es ajeno a este contexto y el potencial de la escuela queda cuestionado en su mandato igualador. Actualmente nos encontramos con un sistema formal en donde se desdibujan diferentes circuitos de escolarización para los niños de diferentes orígenes sociales. En los contextos de pobreza se pone en duda hasta la posibilidad de educar de la misma, y hasta el proyecto histórico moderno continúa en tensión con la cotidianidad a la que se enfrenta.

¿Cuál es la relevancia de esta interpretación que sostiene que el ideal de la escuela “igual para todos” históricamente nunca existió? ¿Cómo se vincula esta interpretación histórica con la Educación No formal?

El ideal educativo moderno de garantizar una educación para todos, que supuestamente tuvo lugar en algún momento,

continúa siendo una sólida base que sustenta, legitima y construye los proyectos educativos formales. Ahora bien, el giro propuesto nos pone frente al hecho de que la Educación Formal, y la escuela como manifestación clásica de la misma, nunca garantizó el cumplimiento de este ideal educativo planteado.

Por lo tanto, al cuestionar este mito, es imperiosa la necesidad de construir y buscar nuevos caminos que aseguren a los sujetos el derecho a la educación, lo cual no quiere decir que la escuela ya no tenga sentido. Insistimos, nuestra crítica se dirige al planteo que establece que la Educación Formal es la única (o la más apropiada) alternativa para garantizar una educación igualitaria para todos.

## **OTROS CONDIMENTOS PARA COMPRENDER LA CRISIS EDUCATIVA**

Pensar en las Organizaciones de la Sociedad Civil, en los Organismos Financiadores y los Organismos Públicos Rectores de las políticas de Educación No Formal, conlleva la necesidad de poder relacionar y analizar dicha tríada desde diversas categorías. Debido a su pertinencia consideramos que hay cuatro categorías y dos relaciones ineludibles que debemos tomar en cuenta:

- » Pobreza y territorio.
- » Educación y participación.

## **TERRITORIO Y ACCIÓN SOCIAL**

A la hora de plantearnos una investigación que tiene como principal escenario los contextos de pobreza, resulta imprescindible partir del principio de realidad de que las personas que padecen la pobreza ocupan un territorio geográfico y social definido, delimitado. Al decir de Loic Wacquant, quien retoma un planteo filosófico clásico, resulta importante tomar al espacio como un elemento clave en el proceso de destitución social.

Dicho autor traza una comparación metodológica entre la evolución del gueto negro en los Estados Unidos y la periferia francesa obrera, o *banlieue*, durante las últimas tres décadas. Su intención principal se basa en dar respuesta, por medio de una comparación, a la siguiente interrogante: si los Estados



Unidos y los distritos de clase baja en Europa (en especial las de Francia) eran procesos iguales o similares en sus características principales. En el libro *Los Condenados* demuestra que la tesis de “convergencia” entre Europa y América sobre el modelo del gueto negro es empíricamente incorrecta y engañosa en términos de políticas.

Por otro lado, en EE.UU., “[...] después de las revueltas de la década del 60, el gueto negro hizo implosión, o colapsó en sí mismo... debido a la simultánea contracción de la economía de mercado y a la retirada del estado social.” (Wacquant, 2007)

A partir de entonces, el autor conceptualizó una nueva forma urbana que llamo “hipergueto”, que se caracteriza por una doble exclusión basada en la raza y en la clase, y reforzada por una política de retirada del Estado de Bienestar y de abandono urbano.

Al comparar dicha realidad con Francia, caracteriza a las poblaciones marginales -ubicadas en las áreas periféricas de sus principales ciudades- como anti-guetos, en tanto su heterogeneidad étnica, su decreciente densidad institucional y la incapacidad de crear una identidad cultural compartida, hacen que estas áreas sean lo opuesto de los guetos.

## **AHORA BIEN, ¿ESTAS CATEGORÍAS NOS PERMITEN ENTENDER LA REALIDAD LATINOAMERICANA, Y MÁS AÚN, LA URUGUAYA?**

El autor al investigar la realidad de nuestro continente percibe que ambas categorías “hipergueto” y “anti-gueto” no son las que mejor se adecuan al contexto de pobreza urbana que vivimos actualmente.

Wacquant revela la “emergencia” de un nuevo régimen de pobreza distinto del régimen del medio siglo anterior que estaba anclado en el trabajo industrial estable y la red de seguridad del estado keynesiano.

La actual *marginalidad* se alimenta de la **fragmentación del trabajo salariado**, la reorientación de las políticas de Estado en contra de la protección social y a favor de la compulsión del

mercado, y el generalizado resurgimiento de la desigualdad. Esta nueva realidad social se caracteriza por la escasez y la inestabilidad del trabajo y el cambiante rol del Estado.

Para referirse al fenómeno compuesto por las mencionadas características, el autor propone el concepto de **“estigmatización territorial”**.

En toda sociedad avanzada, un determinado número de distritos o barrios urbanos se han convertido en símbolos nacionales y referentes portadores de todos los males de la ciudad.

*(...) una de las características distintivas de la marginalidad avanzada es la propagación del estigma espacial que desacredita a la gente atrapada en barrios relegados.*

*Cuando un distrito es ampliamente percibido como un “criadero de criminales”, en dónde solo los detritos de la sociedad pueden tolerar vivir, cuando su nombre para la prensa y la política es sinónimo de vicio y violencia, el lugar es infectado y se superpone al estigma de la pobreza y etnicidad. (Wacquant, 2007).*

El autor plantea que entender a los territorios desde esta lógica afecta a estas áreas, devaluando el sentido de ser de sus residentes y la de sus lazos sociales. En respuesta a la “difamación espacial”, las poblaciones recurren a estrategias de distanciamiento mutuo y denigración lateral; se retrotraen a la esfera privada de la familia, y generan un fuerte vínculo con su entorno al punto de que se resisten trasladarse a espacios urbanos diferentes al que habitan.

Estas prácticas de auto-protección simbólica conllevan, al decir del autor, representaciones negativas del lugar que terminan produciendo la misma anomia cultural y atomismo social que esas representaciones alegaban que existía.

*La estigmatización territorial no sólo socava la capacidad de identificación y acción colectiva de las familias de clase baja; también desencadena prejuicios*

*y discriminación por parte de quiénes se encuentran en el mundo exterior como empleados públicos y burocracias. (Wacquant, 2007)*

De esta manera, el Estado utiliza el espacio como una “pantalla” para evitar dar soluciones al problema real que es la transformación del trabajo. Según Loic Wacquant, el Estado implementa una política de control sobre estos territorios que asumen la forma de **dispersión** y/o **contención**.

*La contaminación espacial le brinda al estado mayor latitud para involucrarse en agresivas políticas de control de la nueva marginalidad que pueden asumir la forma de dispersión o contención o, mejor aún, combinar ambos enfoques. (Wacquant, 2007)*

La **dispersión** se dirige a separar los habitantes de un territorio estigmatizado apuntando

*[...] a dispersar a los pobres en el espacio y recuperar los territorios que ellos tradicionalmente han ocupado, bajo el pretexto de que sus barrios son áreas demonizadas, a las que “no se puede llegar” y que simplemente no tienen salvación.*

*En la actualidad esto funciona en la masiva demolición de viviendas públicas en el corazón de los ghettos de las metrópolis estadounidenses y en las pauperizadas periferias de muchas ciudades europeas.*

*Miles de viviendas son destruidas por la noche y sus ocupantes son diseminados por zonas adyacentes o por distritos pobres en las afueras, creando la apariencia de que “el problema se solucionó.*

*Pero dispersar a los pobres sólo los hace menos visibles y menos disruptivos políticamente; no les brinda trabajo ni tampoco un estatus social viable. (Wacquant, 2007)*

Una política de **contención** apuesta a concentrar bajo el mismo territorio a los desórdenes generados por la fragmentación social. Bajo esta lógica cuanto más identificada y junta este la población, mas fácil será controlarla.

*La segunda técnica utilizada para lidiar con el avance de la marginalidad tiene el enfoque opuesto: busca concentrar y contener los desordenes generados por la fragmentación laboral.*

*Lo que hace es arrojar una ajustada red policial alrededor de los barrios relegados y expandir las cárceles y prisiones para enviar los elementos más rebeldes a un exilio crónico. (Wacquant, 2007)*

Las consecuencias de estas estrategias, brillantemente descritas por Wacquant, son las siguientes

*Acompaña a la estigmatización espacial territorial una pronunciada disminución del sentido de comunidad que solía caracterizar a las antiguas localidades obreras. En la actualidad el barrio ya no representa un escudo contra las inseguridades y las presiones del mundo exterior, un paisaje familiar y reafirmante imbuido de significado y formas de mutualidad colectivas. Se convierte en un espacio vacío de competencia y conflicto. Este debilitamiento de los lazos comunitarios con base territorial alimenta a su vez una retirada a la esfera del consumo privatizado y las estrategias de distanciamiento (no soy uno de ellos) que socavan aún más la solidaridades locales y confirman las percepciones despreciativas del barrio. [...] Esos barrios de relegación son criaturas de las políticas estatales en materia de vivienda, urbanismo y planificación regional. En el fondo su surgimiento, consolidación y dispersión final son en esencia una cuestión política. (Wacquant, 2001: 179-181)*

Ahora bien, este conjunto de categoría relacionadas con la “estigmatización territorial” nos lleva a preguntarnos:

¿Desde que lógica operan los Organismos Financiadores y Rectores de políticas educativas? ¿Cómo visualizan a los sujetos que viven en contextos de pobreza?

Por otro lado, las Organizaciones de la Sociedad Civil que implementan proyectos en dichos territorios: ¿cómo lo conceptualizan? ¿Desde qué lugar se posicionan al implementar las diversas propuestas educativas? ¿Cómo perciben a los actores que habitan en él? ¿Cuáles son los aportes y los resultados esperados? ¿Qué de educativos tienen los mismos?

## **LOS MODELOS DE GESTIÓN: NEOHIGIENSIMO Y PARTICIPACIÓN.**

Para dar cuenta del contexto social en el cual están inmersas las diversas propuestas educativas en general y los centros de Educación No Formal en particular, nos remitiremos a una serie de categorías planteadas por Violeta Nuñez, quien relaciona el contexto social con la educación desde el Paradigma Crítico de la educación.

La autora plantea que una metamorfosis del higienismo del siglo XIX, está presente en la actualidad y se denomina **neohigienismo**,

*[...] Estamos en el punto de pasaje de la Higiene como disciplina médica, al Higienismo —discurso social hegemónico, a caballo de los siglos XIX y XX— para el control social de las poblaciones pobres consideradas “peligrosas”. Podemos definir al higienismo como lógica que extrapola, en el análisis de lo social, las premisas del discurso médico (tales como prevención, tratamiento, intervención, seguimiento, riesgo, entre las más socorridas). (Núñez, 2005: 2)*

El discurso higienista tiene como características la aparición de nuevas profesiones de carácter social, la ampliación de las competencias legales apostando a establecer reglas preventivas y sanciones ante su incumplimiento, entre otras. Se apostaba a una sociedad sana, erradicando todo aquello que se define como peligroso.

La mencionada autora, uniendo las transformaciones sociales en general y la educativa en particular a los cambios de la lógica del capitalismo, nos plantea la siguiente paradoja:

*[...] cómo lograr que, cuanto más se difuminan los lugares de ejercicio de poder económico en un territorio, más se capilaricen y extiendan los mecanismos de control de dicho territorio. [...] la solución a semejante aporía es de una simpleza excepcional, a saber: que cada cual vigile por sí mismo. Es en esta vigilancia posmoderna en la que se encabalga el retorno del modelo higienista. [...] Cada cual, entonces, deberá vigilar por su propio bienestar. En la medida del vaciamiento del pacto social decimonónico, esta es la premisa articuladora de orden. De manera que el otro próximo ya no es alguien susceptible de lazo social solidario, sino un rival de cuidado.*

*Las nuevas modalidades producen, en primer lugar, la redefinición de las instituciones sociales y, simultáneamente, de los profesionales que en ellas trabajan, tutorizados por los protocolos. Aquí, por tanto, estamos en condiciones de desplegar la hipótesis formulada por Hebe Tizio, quien señala que el protocolo posibilita a quien “lo administra, de un solo movimiento, controlar al sujeto y controlarse a sí mismo. Este invento del control a dos bandas se ha transformado así en norma única que afecta tanto al profesional como al sujeto.” En efecto, el profesional en las nuevas ordenaciones, deviene un “operador” y el sujeto, un “usuario” o “cliente” a quien por un lado hay que satisfacer en su demanda (rápido y bien) pero, por otro, al que hay que señalar, denunciar o informar, en caso de que no acepte la premisa de orden y sea renuente al estilo de vida “saludable” que el protocolo define e impone. (Núñez, 2005: 8-9)*

Núñez continúa asociando el impacto de esta lógica neohigienista a los modelos de gestión educativa.

*La gestión diferencial (...), permite coexistir en la comunidad, pero en circuitos previamente establecidos para cada una.*

*(...) de la prevención de los conflictos sociales, se despliega en los dispositivos de gestión diferencial de las poblaciones. Los profesionales del campo social educativo se transforman entonces en operadores de la lógica empresarial (...), tareas de carácter burocrático y de gestión, ocupan un volumen considerable de sus horas de trabajo. [...]*

*[...] los proyectos (generalmente vaciados de contenidos científicos y al margen de toda reflexión epistémica), suelen ser instrumentos de optimización del ejercicio del control poblacional (inclusive sin saberlo). Estas propuestas son emblemáticas del neohigienismo: establecen los protocolos de evaluación y gestión de distintos sectores poblacionales y, en nombre de la prevención, lanzan a los nuevos operadores a tareas de control capilarizado de los territorios. Se apropian de nociones tales como educación y participación para decir y hacer otra práctica. Elaboran los códigos (que encriptan a las prácticas del control), y los ponen en circulación: competencias; usuarios; buenas prácticas; prevención; intervención; saber-hacer; saber-estar; saber-ser; saber-aprender; aptitudes multiculturales; autoestima; (...) (Núñez, 2005: 10-15)*

Resultan no menos interesantes que el planteo anterior, los aportes realizados para la construcción de una alternativa al modelo de gestión neohigienista. La autora manifiesta la necesidad de una gestión participativa que tenga como premisa fundamental el “anti-destino “. Desde este lugar señala una serie de puntos nodales:

Pensar a la educación como:

*[...] anti-destino, permite a los sujetos “ponerse en camino”, partir de un lugar a otros, cuyas arquitecturas, alcances y toponimias desconocemos de antemano.*

*La educación..., en la medida en que se ocupa de tramitar (sembrar, esparcir) herencias culturales, plurales, diversas, nos hace entonces partícipes de lo que por derecho nos corresponde, a saber: los legados que, desde los comienzos de los tiempos humanos, nos aguardan a cada uno. Esta filiación cultural nos abre un lugar de participación, de ser parte y tomar nuestra parte.*

*Desde este lugar se reivindica al sujeto como ser de deberes y derechos y el reconocimiento al derecho del ejercicio de la ciudadanía.*

*(...) la educación..., cuando da y posibilita tomar parte, entronca en el punto que ya Aristóteles señalara: el lugar en el que la ética desemboca en la política. Esto es, en las coordenadas del ejercicio de la ciudadanía plena. (Núñez, 2005: 13-14)*

Desde este marco conceptual cabe preguntarnos ¿desde dónde son percibidas las prácticas de Educación No Formal para jóvenes que no estudian ni trabajan? La intervención propuesta por los entes financiadores, rectores y gestores ¿promueve la distribución de los legados culturales y sociales, o apuesta al control de las poblaciones?

## **INTERROGANTES PARA CONTINUAR CONSTRUYENDO.**

Con las categorías expuestas procuramos hacer un aporte desde la investigación pedagógica, que genere saberes que han estado ausentes en un ámbito que se identifica con lo educativo.

Las interrogantes que oficiaran de guía en esta investigación serán:

- » ¿Qué características distinguen a las prácticas educativas desarrolladas en instituciones educativas no formales dirigidas a adolescentes entre 15 y 20 años que no estudian ni trabajan y viven en contextos de pobreza?
- » ¿Qué de lo educativo acontece en dichas prácticas? Dichas prácticas, ¿son de naturaleza social o educativa?



- » ¿Cuáles son las características educativas de las prácticas de Educación No Formal en contextos de pobreza?
- » ¿Cuáles son los fines que persiguen los entes financiadores y los organismos públicos rectores de los proyectos educativos no formales?
- » ¿Cuáles son los fines que persiguen las Organizaciones de la Sociedad Civil en materia de Educación No Formal al participar en la implementación de proyectos para adolescentes que viven en contextos de pobreza?

Para concluir, quisiéramos aclarar que si bien se toma el caso de las **prácticas educativas no formales** mencionadas, las mismas se consideran como representativas de un universo de lineamientos que trascienden el caso específico, vinculándose con las representaciones comunes que atraviesan las prácticas educativas no formales en general.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- » **APPLE, Michael W.** (1986) **Ideología y currículo**, Madrid, Akal/Universitaria.
- » **BUENFIL, N.** (1993) **Análisis de discurso e historia de la educación**, México, CINVESTAV.
- » **CAPRA, Fritjof.** (1995) **La trama de la vida**. Una nueva perspectiva de los sistemas vivos, Barcelona, Editorial Anagrama.
- » **CULLEN, Carlos (2007) Aumentar la potencia de actuar. Entorno a las relaciones de la ética con la educación**, en Revista Fermentario, Montevideo, FHCE, Ediciones Ideas, Año I, Número I.
- » **DE ALBA, Alicia.** (1995) **Currículo: crisis, mito y perspectivas**, Bs. Aires, Miño y Dávila.
- » **DELGADO, J.M., GUTIERREZ, Juan.** (1995) **Métodos y Técnicas cualitativas de Investigación en ciencias sociales**, Síntesis Psicología, Madrid.

- » **GARCÍA CANCLINI, Néstor.** (1994) **Comunicación identidad e integración latinoamericana**, México, UIA.
- » **GOETZ, Le Compte.** (1998) **Etnografía y diseño cualitativo de investigación cualitativa**, Madrid, Morata.
- » **NUÑEZ, V.** (2005) **Participación y Educación Social**. Barcelona: S/E.
- » **OXMAN, Claudia.** (1998) **La entrevista de investigación en ciencias sociales**, Buenos Aires, Editorial Universitaria.
- » **PONCE, Aníbal.** (2001) **Humanismo burgués y humanismo proletario. Educación y lucha de clases**, Bs. Aires/Madrid, Miño y Dávila.
- » **SELLTIZ C.** (1980) **Métodos de Investigación en las relaciones sociales**, Madrid, Rialg.
- » **UBAL, Marcelo.** (2007) **Educación, Democracia y DDHH: el acceso a la cultura como derecho de todo ciudadano, en Temario del concurso para maestros**, Montevideo, Aula.
- » **UBAL, Marcelo.** (2006) **La falacia de la imposibilidad de educar**, en Martinis Pablo (Compilador), **Pensar la escuela más allá del contexto**, Psicolibros, Montevideo.
- » **WACQUANT, L.** (2001) **Pareas Urbanas. Marginalidad en la ciudad a comienzo del milenio**. Buenos Aires, Ed Manantial.

## **FUENTES**

- » **WACQUANT, Loic.** (2007) **Guetos y anti-guetos. Anatomía de la nueva pobreza urbana**, entrevista realizada por Caroline Keve, Traducción: Fernanda Page Poma.

## CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LOS CLUB DE NIÑOS

Yonattan Montesdeoca

En esta presentación expondremos los puntos principales de la investigación realizada en el marco del Curso Seminario Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002 – 2004) Agotamiento y búsqueda de rearticulación de un proyecto educativo nacional” a cargo del profesor Pablo Martinis, realizando un abordaje descriptivo del camino realizado. En primer lugar mencionaremos brevemente nuestro recorrido teórico, dado que estamos en sintonía con el desarrollo teórico que ha sido planteado anteriormente para la investigación “Prácticas Educativas No Formales dirigidas a adolescentes que viven en contextos de pobreza: aportes para la creación de Políticas Educativas en Educación No Formal”.

En nuestro marco teórico partimos de lo que definimos como crisis de los sistemas educativos modernos, lo que nos lleva a pensar los espacios vacíos que se generan a partir de dicha crisis. Esto ha dado lugar a que la ENF<sup>1</sup> ocupe dichos espacios, lo cual produjo diferentes posturas sobre ésta. Sin embargo, hoy en día podemos asegurar que estos espacios, que surgen como paliativos a esa crisis de los sistemas educativos y de la sociedad, han logrado una especificidad educativa, aunque aún queden cuestiones por seguir resolviendo, como es el caso de la conceptualización de la categoría Educación No Formal.

En dicha investigación de carácter exploratorio, el **objetivo** planteado fue aproximarnos a las características de la Educación No Formal que se expresan en el proyecto Club de Niños. Es por ello que hemos intentado acercarnos a este tema desde el problema que significa la conceptualización de la ENF, lógicamente un concepto es definido desde el conjunto de características que

---

1 Nos referiremos a Educación Formal como EF y a Educación No Formal como ENF.

los identifican y lo distinguen del resto de los objetos. Nuestro tratamiento parte de esta premisa y es así que buscamos la palabra de algunos educadores que están en relación con estos espacios de ENF.

El **abordaje metodológico** se realizó desde una perspectiva cualitativa, dado que permitió extraer y rescatar las representaciones que los actores tienen de su práctica educativa. Para ello nos acercamos a tres Clubes de Niños, y realizamos entrevistas a informantes calificados que ocupaban distintos roles dentro de cada proyecto (maestro, psicólogo, educador social, asistente social), en base a una pauta de entrevista que abordaba los siguientes temas: el concepto de ENF; la relación de la ENF con la EF; las características de la ENF y de ellas manifestadas en los Clubes de Niños; la identidad y especificidad de estos proyectos tratando de retomar lo abordado en otra investigación realizada; y la relación Club de Niños y Escuela.

En el **relevamiento de información** elaboramos categorías que dieran cuenta de lo que buscábamos en nuestro trabajo, que era detectar cuáles son las características de la ENF en los club de niños desde las representaciones de los propios educadores.

En el **análisis de la información** nos encontramos con resultados que dieron cuenta de las siguientes características.

## **EDUCACIÓN INTEGRAL**

La primera de ellas tiene que ver con definir la ENF como una “**educación integral**”. En palabras de un entrevistado la ENF:

*Es una educación integral que va más allá del horizonte del currículo formal (E4, Psicóloga)*

Otro ve a los espacios educativos no formales

*[...] específicamente como una educación que va mas allá del proceso educativo del niño o del aprendizaje del currículo más establecido, lo que significa que es más integral para el niño (E6, Educadora Social).*

## COMPLEMENTARIEDAD

Una segunda característica es la **complementariedad** que existe de la ENF hacia la EF. Al decir de los entrevistados, dicha complementariedad se expresa a través de lo estrictamente pedagógico, presente a lo largo de varios testimonios

*[...] en lo pedagógico, apoyar al niño para que pueda responder dentro del sistema educativo (E1, Maestra)*

*[...] un punto fuerte en el proyecto viene a ser el área pedagógica, que los gurises puedan hacer un buen proceso en Educación primaria (E2, Asistente Social)*

*[...] necesariamente tienen que estar relacionadas (...) hay una instancia de apoyo de deberes que es un complemento de lo que se da en la escuela (E7, Maestro)*

Consideramos que esta segunda característica da cuenta del vínculo que los entrevistados experimentan en las prácticas educativas de ENF.

## ASISTENCIALISMO

Una tercera característica que se extrae del trabajo de campo es el **asistencialismo** que los centros de ENF generan. Afirman los entrevistados:

*[...] lo que vemos como contra es que de repente podemos estar generando una cuestión como de dependencia de los chiquilines (E2, Asistente Social),*

Una debilidad de la propuesta educativa no formal, nos dicen otros entrevistados

*[...] es que puede volverse muy asistencialista (E6, Educadora Social)*

*[...] algo negativo es el asistencialismo  
(E7, Maestro)*

De esta característica manifestada por la totalidad de los entrevistados, nos surgen una serie interrogantes en lo que respecta al vínculo que se genera en dichos espacios *¿Son relaciones de perpetuación de la pobreza? ¿Son relaciones de transformación y promoción atravesadas por un sentido educativo? ¿Son posibles modos de organizarse y de marcarse horizontes?*

## **RELACIONES**

Otra característica de la ENF tiene que ver con las **relaciones** que se generan en ellas. Para describirlas hemos organizado los relatos en tres categorías que permitan clasificar esta característica de la siguiente manera: relación niño-educador, relación familia-institución, relación equipo-interdisciplinariedad.

Respecto a la **relación niño-educador** la categoría que aparece reiteradas veces es la “**contención**”, la cual es reconocida por los entrevistados al preguntárseles que señalen tres características fundamentales de la educación no formal. Los mismos destacan esta característica explícitamente con expresiones tales como:

*[...] la contención y el sostén (E3, Educadora)*

*[...] cuando hay que contener se contiene  
(E9, Psicóloga).*

Otro aspecto de esta relación es “la **apertura**”. Desde la perspectiva de los educadores, es un elemento distintivo de estos proyectos:

*[...] La primera es la apertura, menor control que te deja trabajar más tranquilo (E7, Maestro),*

*[...] Otra característica puede ser esa de mayor amplitud, pensar la educación como algo más amplio que de repente lo que se enseña en la escuela, la*

*lectura, la escritura, la matemática, pensar la educación de una forma más amplia (E2 Asistente Social)*

*[...] Ampliar los espacios es decir en cuanto acciones (E8, Maestra).*

Esta caracterización también se plantea asociada a la idea de que se puede trabajar cara a cara, sin burocracia ni formalidades.

Otra característica se refiere a la “**socialización**”. Al respecto señalan que:

*[...] la socialización, en clave de integración y aceptación de la diferencia, es un espacio donde las categorías de clase, de clase social de varón-mujer, edad cronológica no corren, por eso la socialización abre nuevos caminos para que la integración sea más eficaz. Esa sería una de las características positivas y fundamentales de la ENF (E4, Psicóloga).*

Pensamos, a partir de lo que expresan, que la socialización tiene un poder integrador, urbanizador y potencia todo lo que tiene que ver con el relacionamiento, los hábitos, el juego, el respeto a la diversidad.

Aparecen mencionadas otras dos características que interesa destacar. Una alude a la “**flexibilidad**” y la otra a la “**creatividad**”. La flexibilidad en el trabajo concreto y en la gestión de las instituciones. La creatividad según los entrevistados se refiere a un modo de trabajar en el equipo interdisciplinario para despertar el deseo de los sujetos.

Respecto a la **relación familia-institución** la categoría utilizada con más frecuencia para caracterizarla es la de “**ayuda**”. Afirman los entrevistados:

*[...] trabajar con la familia, (...) en este proyecto tenemos la posibilidad y está definido como parte de los objetivos del proyecto, el trabajo con la familia y eso es algo que la EF no tiene tiempo de dárselo, si*

*bien es algo que muchas veces se plantean. Me parece que ésa es una de las características más fuertes (E2, Asistente Social)*

*[...] el acompañamiento (...) el sostén, tanto a los niños como a su familia (E3, Maestra)*

De esta manera, se expresa en la ayuda a la familia una forma de acercar a las familias al centro de ENF y generar espacios de integración e intercambio. Es una forma, cuando es aprovechada, de recuperar o reconstruir el tejido familiar, y buscar las estrategias necesarias para que las familias asuman con responsabilidad su parte en el proceso educativo de sus hijos.

Las **categorías** usadas para **identificar el trabajo de equipo** tienen que ver con el **trabajo interdisciplinario**, el cual es visto como una fortaleza desde la opinión de los entrevistados, que permite abordajes integrales y más efectivos frente a problemáticas concretas, lo cual no es común en los espacios formales de educación. Afirman que:

*[...] en reuniones de equipo, (se buscan) estrategias en conjunto (E9, Psicóloga)*

*[...] trabajar con un equipo interdisciplinario... te permite ver la situación desde un punto más global. En la escuela el maestro está solo y tiene que hacerse cargo de situaciones que están por fuera de la educación en este momento, de repente tenés que hacer un informe pedagógico para darle a un psicólogo y de repente no tenés las armas para poder explicar exactamente lo que pasa. A veces no tenés un Psicólogo o un Asistente Social que visite a las familias para tener otras puntas porque es muy amplia y muy variada la problemática (E7, Maestro).*

Consideramos que esta modalidad de trabajo, enriquece la descripción de la apertura que mencionábamos anteriormente, así como de la flexibilidad y creatividad. El hecho de contar con un



conjunto de educadores de distintas áreas es un fuerte recurso a utilizar en la práctica educativa no formal.

## **METODOLOGÍA DE TRABAJO**

La siguiente característica tiene que ver con la **metodología de trabajo** de los Clubes de Niños. Con los **niños** la **metodología** utilizada son los “**talleres**”. Según los entrevistados este espacio de talleres es, también, un reflejo de la apertura de estos proyectos. Desde su perspectiva los talleres toman en cuenta lo que los sujetos viven, sus intereses y problemáticas. Las experiencias de talleres son diversas y en algunos casos ofrecen un abanico de posibilidades donde el niño es capaz de descubrir sus gustos y talentos, en algunos proyectos son puntos de partida para ir haciendo un proceso en donde ir integrando paulatinamente aprendizajes que son rechazados u ofrecen resistencia por parte de los niños. Otro aspecto de esta metodología son las “**entrevistas personales**”, que buscan conocer la realidad del niño y atender las áreas que necesita reforzar especialmente en el área pedagógica, pero también en otras que exceden lo pedagógico, pero que igualmente necesitan ser atendidas, como ser la psicológica, afectiva, nutricional, etc. En relación con esto los entrevistados afirman:

*[...] '[se busca el]' seguimiento de cada niño [y] problemáticas (E6, Educadora Social).*

*Tener entrevistas personales con ellos con sus familias y cuando surgen conflictos entre ellos mismos, con mucha mediación, con psicólogas, gente que pueda acompañarlos, desde la charla desde lo que ellos vivencian (E5, Maestra)*

Estos encuentros de carácter más personal a su vez pretenden favorecer los vínculos entre educadores y educandos, así como sacar mayores resultados de los espacios de talleres y generar propuestas acordes a sus necesidades.

En lo que respecta a la **metodología** utilizada para el **trabajo con la familia** lo que se menciona es el “**acompañamiento**” hacia

ésta por parte de los Clubes de Niños. Este acompañamiento se expresa según los entrevistados a través de reuniones, comunicados, encuentros informales, que también permiten a la familia generar un sentido de compromiso. A esto se le agrega lo que los educadores llaman “**talleres**” para los padres:

*[...] están los talleres de padres que tratamos de hacer todos los meses, que no siempre podemos pero esa es la idea. La devolución de lo que son las cartillas que son las evaluaciones individuales, que invitamos a los padres, siempre se las leemos se las explicamos, son momentos concretos con las familias, además de los momentos individuales por situaciones puntuales, que las familias vienen a plantear (E2, Asistente Social)*

*[...] Intentar que las familias estén formando parte del proceso de crecimiento de los niños, no solamente venir una vez al año a buscar una cartilla o un carné, sino hacer talleres donde se puedan integrar y hacer actividades en conjunto (E3, Educadora).*

Estos testimonios muestran que la metodología que se aplica para el trabajo con la familia, es decir, con los adultos, es la misma que se utiliza con los niños, pero con otros tiempos y otras temáticas que intentan generar un crecimiento en la forma como las familias acompañan e incentivan a sus hijos, para su continuidad en el sistema educativo.

Con respecto a la **metodología** utilizada por la **institución** aparece como predominante el “**seguimiento del equipo**”. Es un seguimiento que según los entrevistados va desde el estar atentos a situaciones extrañas que se suceden, así como generar medios para estar comunicados, como coordinar con escuelas y reunirse como equipo para planificar. Pensamos que esto evidencia un trabajo interdisciplinar e interinstitucional donde cada parte aporta y se integra activamente para seguir de forma completa las realidades de los niños. Estas modalidades de seguimiento permiten abordajes más integrales de la realidad de los niños.

## IDENTIDAD Y ESPECIFICIDAD EDUCATIVA

Otra característica que hallamos en la investigación es la **identidad y especificidad educativa propia que tienen los Clubes de Niños**. Los entrevistados reconocen esta característica en dicho espacio, que se manifiesta en las pocas inasistencias que presentan los individuos en la concurrencia a los centros, en los procesos positivos que se ven cuanto más tiempo forman parte los niños de la institución, los intereses que expresan los niños, en las prioridades de los equipos. Son manifestaciones que nos sugieren las siguientes interrogantes. *La identidad y especificidad de estos centros ¿será consecuencia del sentido de pertenencia que los educadores, que en estos lugares trabajan, van asumiendo? ¿Qué es lo que define que en la práctica estos centros se vean por sus actores no sólo como complemento a la EF sino también con un plus que esta no posee?*

## RELACIÓN CLUB DE NIÑOS- ESCUELA

Con respecto a **la relación de los Clubes de Niños con la EF**, hay una tendencia a reconocer que “**sí**” hay relación, según lo expresado por los entrevistados. Las razones que se dan son variadas y pasan por diferentes aspectos y manifestaciones:

*[...] La relación pasa por tratar de apoyar en aquellas cosas que la escuela no llega, los CN tratan de seguir sosteniendo al niño en el sistema formal (E1, Maestra)*

*[...] Desde nuestro proyecto tratamos de hacer tres visitas al año a las escuelas (...) y después se mantienen entrevistas puntuales respecto a situaciones que nos preocupan (E2, Asistente Social).*

*[...] Llevamos el registro de los boletines de los gurises, intentamos tener dos entrevistas al año con la maestra de cada niño (E5, Educadora Social)*

Estas razones ponen el acento en una necesidad de estar en contacto. Por otra parte, en esta relación se aprecia en los entrevistados cierta resistencia o dificultad por parte de la escuela.

*[...] Creo que es necesario que a nivel social y cultural estén relacionados, me parece que a veces no están muy fortalecidas las redes, hay procesos que salen muy buenos de una coordinación formal y no formal (E6, Maestra).*

*[...] La relación es pobre y se constituye en la medida que la escuela deriva al niño porque necesita un apoyo escolar específico (E4, Psicóloga).*

Para la ENF esta relación es un elemento que hay que seguir fortaleciendo y enriqueciendo para dar lugar a resultados más eficaces, aprendiendo de aquellas experiencias que se ha comprobado son efectivas.

## **CONCLUSIONES**

Del análisis de la información recabada en nuestro trabajo de campo es que se desprenden las conclusiones.

Las mismas se centran en reconocer, en primer lugar, que es la práctica en la **modalidad Club de Niños**, la que la distingue de los ámbitos formales de educación, además de proporcionarle identidad y especificidad propia. Cabe preguntarnos en vistas a una futura investigación ¿Qué entienden los educadores por especificidad educativa? Además de indagar si todos los actores usan los términos atribuyéndoles los mismos significados.

En segundo lugar, vemos que se reconocen los **alcances pedagógicos de estos espacios**. Los mismos básicamente se dan por el grado de **trabajo en equipo** que los educadores realizan en su centro. Tener claras las finalidades del proyecto, plantearse objetivos y desafíos que marcan el estilo que como centro se asume, es una responsabilidad de todos los educadores. Desde esa línea se empezará a transitar un camino para intentar alcanzar los objetivos y horizontes planteados, y ahí es donde la pedagogía podría ser competente para tener una palabra complementaria a la de las demás disciplinas que en ese espacio conviven.

En tercer lugar, las **limitaciones pedagógicas**, que se reconocen están sustentadas por el carácter **asistencialista** de estos espacios, en sus diferentes manifestaciones. Un ejemplo de ello tiene que ver con la **dependencia** que estos centros pueden ir generando en los sujetos. Cuando el sujeto educando adopta una actitud de dependencia y no asume el protagonismo de su proceso, el centro necesariamente debe replantearse su forma de trabajar y de hacer las cosas. Por lo cual es necesario un equipo interdisciplinario capaz de tener un proyecto político pedagógico capaz en su itinerario de flexibilizarse frente a las circunstancias que surjan. Otra limitación, es la tan buscada **coordinación entre los centros de ENF y EF**, en vinculación con las familias. Esa articulación entre los tres núcleos neurálgicos cuando resulta posible es muy exitosa, pero la realidad marca que no es en la mayoría de las veces así, por lo que también es un aspecto que aparece como limitación y compromete a todas las partes. Aclaremos que estas limitaciones son para nosotros desafíos que los educadores reconocen y que potencialmente, al ya ser reconocidos, pueden ser cambiadas. Dichas limitaciones nos llevan a plantearnos *¿Es posible pensar la pedagogía fuera de los espacios de EF?*

De este trabajo, y desde lo que venimos concluyendo sostenemos: la **especificidad educativa** que en los espacios de ENF se afirma, **se reconoce a través de su práctica educativa**. Ello significa que, en cuanto hay práctica educativa, entendida en un sentido freireano, hay especificidad educativa.

Es necesario concebir **la ENF como alternativa de la EF**, pero incluida dentro de ella, aunque resulte paradójico, se trata de **legitimar la primera** así como lo está la segunda, con la diferencia que es necesario la **construcción de un currículo que dé cuenta de esa legitimidad** que se exige.

Es necesario además, **pensar e investigar en estos espacios** para producir conocimientos que permitan seguir habilitando estas prácticas educativas, **la academia** tiene un campo fértil donde seguir profundizando y abordando otros fenómenos que se dan en la ENF. Unido a esto, hay un reclamo por mayor conciencia desde los órganos gestores de la educación en nuestro país, de hacer opciones más concretas y públicas en la concreción de espacios para la investigación.

La cuarta afirmación tiene relación con la **necesidad docente** de hacer de los **espacios formales también espacios de educación** y no sólo de escolarización, más flexibles, de modo de **experimentar que su rol** implica que sean referentes y guías, no meros transmisores y ejecutores.

**Esta investigación de carácter exploratorio nos permite reconocer que las características de la ENF en los Clubes de Niños básicamente son: la integralidad, la complementariedad, el asistencialismo, la relaciones con el niño, la familia, y la institución, con una estrategia metodológica de trabajo propia, con una identidad y especificidad educativa y en vínculo con la escuela.**

Esta investigación también deja **cuestiones para seguir investigando** y debatiendo. En este sentido profundizar en estas características es un aspecto interesante para abordar en lo que refiere a otros espacios de ENF. Por último, indagar en cómo estos espacios, muchas veces utilizados como espacios de contención, pueden empezar a ser pensados como espacios de transformación. Sería interesante indagar, partiendo de la premisa que la educación es una forma de producir sujetos, qué modelos de sujetos hay detrás de esta modalidad de proyectos y cómo se enfrenta a ese modelo de sujeto que los proyectos en concreto sueñan, construyen y producen a la comunidad. Consideramos que sería una forma de no seguir acrecentando el sujeto de la imposibilidad, de la carencia, es necesario para los educadores también trabajar en base al sujeto de la posibilidad, y de la potencialidad.

Para terminar, la **ENF** está en un tiempo donde late por consolidarse **como espacio educativo legitimador y habilitador de sujetos de la educación, con un potencial y derecho a estar integrados en la sociedad, como sujetos de la posibilidad**. Para ello es necesario buscar en la academia, como en la EF y más en concreto en los educadores, los conocimientos, las estrategias y las opciones justas, para comenzar un camino de reestructuración que permita pensar estos espacios como opciones válidas, y que no sólo forman un sistema de hecho, sino que pueden ser parte de un sistema educativo nacional. Será así una forma de aceptar que estamos frente a otros tiempos

históricos y sociales, en donde la heterogeneidad y el respeto por la misma son la forma de construir una verdadera educación que construya ciudadanía y democracia.

**YONATTAN MONTESDEOCA, Licenciado en Ciencias de la Educación, Opción Investigación, (FHCE-UDELAR). Cursando la Maestría en Política y Gestión Educativa (CLAEH).**

## **BIBLIOGRAFÍA**

- » **ALBISTUR, Mariana** (2005) “*Presencias de Educación Popular en Montevideo. Un muestreo teórico*”, en Revista Multiversidad (2005) Alternativas desde la diversidad. Saberes y prácticas de educación popular/ parte II. Ediciones Ideas, Montevideo.
- » **CASTEL, Robert** (1997) **Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado.** Ed. Paidós, Buenos Aires. Prólogo; cap. 8 “*La nueva cuestión social*”.
- » **CAMORS, Jorge y otros** (2006) **Educación no formal. Fundamentos para una política educativa,** MEC, Montevideo.
- » **DELGADO, Juan Manuel- GUTIERREZ, Juan** (1995) **Métodos y técnicas cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales.** Ed Síntesis, Madrid
- » Diccionario de Ciencias de la Educación (1996), Ed Santillana, Madrid. Primera edición 1995.
- » **DIAZ, Pablo** (2003) ***Innovar, alternar y fermentar en el modelo educativo dominante***, Innovaciones Educativas en Contextos de Pobreza (documento N°1), Serie documentos de Trabajo del Proyecto Extensión Universitaria, FHCE-Udelar
- » **DIAZ, Pablo** (2006) ***Lo educativo y los obstáculos contextuales: ¿un falso dilema o un problema político-pedagógico?*** En MARTINIS, Pablo (comp. 2006) *Pensar la escuela más allá del contexto.* Ed Psicolibros, Montevideo.

- » **DUSCHATZKY, S., comp.** (2000), **Tutelados y asistidos.** Ed Paidós, Bs As.
- » **FREIRE, Paulo** (1996) *Política y educación*, Editorial Siglo XXI, Madrid.
- » **FREIRE, Paulo** (1997) *Pedagogía de la autonomía*, Ed. Siglo XXI, Argentina.
- » **FREIRE, Paulo** (2003) **El grito manso**, Editorial Siglo XXI, Argentina.
- » **GOETZ, J. P - LECOMPTE, M.D.** (1988) **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa.** Ed Morata, Madrid.
- » **GUBER, Rosana** (2001) *La etnografía. Método, campo y reflexividad.* Ed Norma, Buenos Aires.
- » **LEMEZ, Rodolfo** (1988) **Las imágenes sociales (III): El mundo de la educación no formal.**
- » **MARTINIS, Pablo** (1998) **Papeles de Trabajo** “*Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan en sectores socialmente excluidos*”, Dpto. de publicaciones FHCE, Montevideo.
- » **MARTINIS, Pablo** (2005) “*Revisitando la pedagogía: crisis de la cultura escolar y futuros educativos posibles*”, en Behares, Luis (comp. 2005) **1er. Encuentro de investigadores de la Universidad de la República sobre políticas educativas.** Udelar, Montevideo.
- » **MARTINIS, Pablo** (2005) “Proyecto de investigación: Las formas del gobierno de la pobreza en el Uruguay de la agudización de la crisis (2002-2004) Agotamiento y búsqueda de un proyecto educativo nacional”.
- » **MARTINIS, Pablo** (2006) “**Educación, pobreza e igualdad: del ‘niño carente’ al ‘sujeto de la educación’**,”



en Martinis, Pablo – Redondo, Patricia (comp. 2006) Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas. Del estante editorial, Buenos Aires.

- » **OXMAN, Claudia** (1998) **La entrevista de investigación en Ciencias Sociales**. Ed Eudeba, Buenos Aires.
- » **PEREGALLI Andrés** (2006) **“Pensar las ONGs más allá del contexto: aportes desde el campo curricular”**, en Martinis Pablo (comp. 2006) **Pensar la escuela más allá del contexto**, Ed Psicolibros, Montevideo.
- » **PUIGGRÓS, Adriana** (1991) **América Latina: Crisis y prospectiva de la Educación**, Grupo Aique Editor, Buenos Aires.
- » **PUIGGRÓS, Adriana** (1994) **Imaginación y crisis en la educación latinoamericana**. Grupo Aique Editor, Buenos Aires.
- » **PUIGGRÓS, Adriana** (1995) **Volver a educar**, Editorial Ariel, Buenos Aires.
- » **REBELLATO, José Luis** (2000) **Ética de la liberación**, Ed. Nordan-Comunidad, Montevideo.
- » **STEVANEZZI, F** (2006) **Compensatoriedad y relación pedagógica** En MARTINIS, Pablo (comp. 2006) **Pensar la escuela más allá del contexto**. Ed Psicolibros, Montevideo.
- » **TAYLOR, S. y BOGDAN, R.** (1992) **Introducción a los métodos cualitativos de investigación**. Ed Paidós, Buenos Aires.
- » **TORRES, María** (2001) **“De críticos a Constructores: Educación Popular, Escuela y Educación para Todos”** en Educación y Ciencias Sociales Aportes para la formación docente. Ed Queduca, Montevideo.

- » **TRILLA, Jaume** (1996) **La educación fuera de la escuela**, Ed. Ariel, Barcelona.
  
- » **UBAL, Marcelo** (2005) **Proyecto de trabajo en el marco de la segunda etapa del llamado a concurso para la conducción de CECAP** Montevideo.

## LA PERSPECTIVA DE DOCENTES QUE PARTICIPAN DE ESPACIOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y EDUCACIÓN NO FORMAL RESPECTO DE LA PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN DEL CURRÍCULO EN DICHSO ÁMBITOS.

Noelia Otero, Sebastián Valdez y Yonattan Montesdeoca

El trabajo que presentaremos se elaboró en una primera instancia en el marco del curso Teoría y Práctica del Currículo de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. El mismo se ha integrado al proyecto de investigación Prácticas Educativas No Formales dirigidas a adolescentes que viven en contextos de pobreza: aportes para la creación de Políticas Educativas en Educación No Formal, lo cual significó una segunda instancia de reformulación y ampliación del trabajo.

El **propósito** de dicha investigación fue aproximarnos, desde la perspectiva de docentes que participan de espacios de Educación Formal<sup>1</sup> y Educación No Formal, a la planificación y ejecución del currículo en dichos ámbitos. Esto llevó a formular los siguientes **objetivos**:

a-describir las representaciones docentes que se manejan en relación al tema de los currícula en EF y ENF (si es que podemos hablar de currículo en ENF)

b-identificar cómo se planifica y ejecuta el currículo en cada ámbito

c- analizar las relaciones que se pueden llegar a dar entre ambas propuestas curriculares para determinar si la ENF complementa, compensa, refuerza o alterna a la EF.

Estos objetivos nos llevaron a elaborar un marco teórico en el que priorizamos el espacio de ENF, el campo curricular y el rol docente.

---

1 Nos referiremos a Educación Formal como EF y a Educación No Formal como ENF.

A propósito de lo anterior, respecto del primer punto, coincidimos con que el espacio de ENF sea definido como

*[...] toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. (Trilla, 1996:19).*

Tomando esto en consideración nos parece evidente que hoy en día la educación es y debe ser entendida más allá de los procesos de escolarización que el sistema educativo formal intenta ofrecer y legitimar.

Es en este sentido que afirmamos la **necesidad de un currículo** que contemple y abarque con seriedad y formalidad las exigencias que las coyunturas histórico sociales van determinando. Compartimos con Peregalli (2006) que el poder entablar, problematizar e indagar en la relación entre

*[...] ENF y campo curricular (...) nos permitirá mostrar algunas características del estado de situación de dicha relación, problematizar la misma y comenzar a pensar en articulaciones político-pedagógicas que tengan como horizonte el derecho a la educación para todos y todas a lo largo de la vida (Peregalli 2006: 241).*

Para poder concretar lo que menciona dicho autor se hace indispensable en **primer lugar una articulación entre ENF y EF** que permita aclarar los términos de dicha relación. En **segundo lugar un currículo que unifique al campo de la ENF** respetando la especificidad de cada espacio (CAIF, Club de Niños, Centro juvenil, etc). En **tercer lugar que docentes y educadores recuperen, para ambos espacios**, su razón de ser: **enseñar** y así ser sujetos activos y participativos de la educación.

En relación al segundo punto abordado en el marco teórico, debemos destacar que currículo es un concepto polisémico, su significado varía en función del enfoque que lo maneje, no pudiendo establecerse un concepto universalmente válido. El rastreo histórico realizado para elaborar dicho marco, nos

aportó a la hora de describir y analizar las representaciones de los docentes. Tal como expone Gimeno Sacristán es importante el análisis del currículum tanto en su contenido como en sus formas, siendo estos básico para entender la misión de la institución escolar, en sus niveles y modalidades. (Gimeno Sacristán, 1988).

Entre las diferentes perspectivas sobre currículum adherimos al movimiento reconceptualista del currículum de Alicia De Alba, la cual señala que existe una tensión entre la perspectiva técnica y la crítica que es expresión de la crisis del currículum.

*(...) entre una racionalidad tecnocrática, encubridora de los verdaderos problemas del campo del currículum la cual ha mostrado sus límites discursivos y sus escasos alcances en los procesos prácticos, que tiende actualmente a una circularidad funcional y engañosa, y una razón crítico –transformadora que se le opone colocando en el corazón de su pensamiento el carácter político-ideológico y sociocultural de toda propuesta curricular (De Alba, 1990: 27).*

Siguiendo esta línea de argumentación el currículum es planteado como una propuesta política, como un espacio más abierto, un instrumento de reflexión, más generador de preguntas que portador de todas las respuestas, perdiendo así su carácter prescriptivo, como algo que hay que cumplir.

*(...) superar la arraigada concepción del currículum como un plan a concretar en la práctica y pasar a concebirlo como un campo problemático en el que se enfrentan y articulan aspectos pedagógicos, didácticos, pero también institucionales, político y culturales, se presenta hoy como uno de los principales desafíos de la agenda educativa (...) Para los maestros y profesores enfrentar este desafío implica repensar su rol en el marco de los procesos y las instituciones educativas y (...) recuperar la reflexión pedagógica como un componente fundamental del trabajo docente (...)* (de Mallo, 2006:18).

Esto implicaría problematizar, repensar los marcos de referencia teóricos de los docentes en relación con la práctica diaria y un análisis profundo de aquello que se nos presenta como dado, natural y que en general no es cuestionado.

Haciendo referencia al último punto del marco teórico, y desde esta perspectiva, sostenemos que el **rol docente** es el de transmitir (entendido en un sentido más amplio que la mera transmisión de contenidos programáticos) la cultura, entendida como conjunto de conocimientos, hábitos, prácticas y valores que necesita un sujeto para vivir en una sociedad determinada.

Consideramos que los docentes deben participar en la construcción y relectura que se hace de la educación, tanto a nivel teórico como práctico. Esto implica llevar adelante las tareas de la profesión de enseñar en su totalidad, abarcar el **discurso pedagógico**, participar de la **construcción de un currículo** que responda a las necesidades actuales, partiendo del análisis de las limitaciones planteadas en los anteriores y vigentes para proponer un cambio, en base a nuevos desafíos deseables y posibles. Para ello es necesaria la participación de todo el colectivo docente y no docente, de tal manera que se produzca una apertura ideológica, que a través del diálogo posibilite realizar las transformaciones profundas que se requieren en las estructuras.

Tanto en la Educación Formal, como en la No Formal, hay una concepción de sujeto que el docente persigue y que intenta construir, en la misma dirección, aunque de maneras diferentes. Esto último debido a que la Educación Formal actúa desde un lugar más regularizador y controlador, por los mecanismos que utiliza, a través de relaciones impuestas desde un sistema jerárquico. Mientras que en la Educación No Formal, adquieren mayor fuerza un conjunto de relaciones horizontales, que permiten al educador movilizarse y desempeñarse con mayor libertad.

Una vez elaborado el marco teórico procedimos con la definición de una metodología de trabajo adecuada al propósito de la investigación. La misma fue de corte cualitativo y a través de la técnica de la entrevista recogimos las representaciones de los docentes. Cabe aclarar que para la primera presentación (primer informe en el marco del Curso Teoría y Práctica del

Currículo) manejamos una pauta de entrevista en la cual a través de determinadas preguntas se abordaron los siguientes temas:

- » la concepción, lugar y pertinencia del término currículo;
- » la forma de implementar y planificar desde esa concepción de currículo (en este tema nos focalizamos especialmente en los objetivos, los contenidos y la planificación diaria);
- » las relaciones que perciben los docentes entre EF-ENF;
- » el rol docente, su percepción respecto a ellos mismos, a las estructuras de la cual forman parte, al espacio que ellas le dan para el ejercicio de su rol.

Mientras que en el marco de la reformulación mencionada, agregamos un nuevo tema:

- » el concepto de ENF y las diferencias con EF.

Para el abordaje de dichos temas se realizaron veinte entrevistas a docentes que participaban de ambos espacios, lo cual nos permitió en el análisis posterior identificar tendencias más que simples aproximaciones. Una vez relevada la información y tras una lectura profunda de las entrevistas se elaboraron categorías de análisis para el estudio de los temas que perseguía la pauta de entrevista.

Intentaremos presentar a continuación algunos de los aspectos más relevantes surgidos del trabajo de campo y del análisis. Con respecto al **concepto de ENF** hallamos a través de los resultados una clara tendencia a denominarla como **“abarcativa-excluyente”**, lo cual definimos como todos los espacios educativos que están por fuera del sistema educativo formal y que por dicha razón excluyen a este sistema. Los docentes entrevistados definen la ENF de una forma muy amplia y expresan que la especificidad que estos espacios poseen se encuentra en su ajenidad a lo formal, a la órbita estatal. Esto se refiere a que los docentes aluden a un “afuera” que educa y que se manifiesta a través de organizaciones e instituciones que van asumiendo dicha responsabilidad, lo que en cierta forma parece darle legitimidad a ese “afuera”.

En relación a las **diferencias con la EF** los docentes señalan que la diferencia sustancial radica en el **“abordaje integral”** que

los espacios de ENF realizan. Esto está justificado según los docentes por el trabajo desde lo social, atendiendo al contexto con énfasis en lo vincular, centrándose en los intereses de aquellos a quienes está destinado. Hábitos, comportamientos, recreación, son aspectos mencionados que dan cuenta de esa integralidad de la que hablan los entrevistados. De todas maneras, también se tiene en cuenta lo que refiere a lo disciplinar que las instituciones formales transmiten.

En lo que refiere al **concepto de currículum** podemos señalar que hay una tendencia significativa a definirlo desde los **componentes del currículum**. Los componentes a los que se refiere son, los objetivos del grado y los contenidos, que vendrían predeterminados por el Estado, y que determinan cuáles son las metas que se deben alcanzar y los conocimientos a enseñar, en un contexto y momento histórico. Así también indican elementos que si bien no están explícitamente registrados en el currículum, son incluidos por los docentes en su práctica educativa y, por lo tanto, formarían implícitamente parte del mismo. Los primeros son los que nos llevan a pensar que lo que está determinado por el currículum viene dado a priori, lo cual los vincula a una perspectiva técnica. Pero, por otro lado, aparecen al final algunos elementos que escapan del marco de lo explícitamente técnico, dando lugar a la posibilidad de interpretar este tema desde otras perspectivas.

En cuanto al **lugar** que ocupa el **currículum** en la EF, hallamos que es mayormente **importante** para los docentes, mientras que otros dos grupos plantean que ocupa un **lugar central-estratégico** y **necesario**. En general podríamos afirmar, que los docentes señalan que sin currículum no habría EF, ya que los mismos sostienen que tiene una presencia más preponderante, más importante y que se toma más en cuenta, que en el espacio de Educación No Formal. En la ENF los docentes manifiestan que ocupa diferentes lugares, debido a que las prácticas educativas no están tan reguladas, y se mueven en un ámbito de mayor libertad. Por un lado afirman que el lugar del currículum en estos espacios **depende del docente**, esto se da por ser un espacio más abierto, flexible, que permite que el mismo sea elaborado por el docente, el grupo de trabajo o la propia institución. Sin embargo, en la misma medida, el lugar que se le asigna es **en función del currículum de Educación Formal**, como base para elaborar el currículum propio



o adaptarlo a las necesidades de los sujetos, lo que significa un conocimiento de dicho currículo por parte del docente a cargo.

A la hora de señalar **la pertinencia** no aparece en los datos recogidos una tendencia significativa que justifique el uso del concepto o término en ENF, dado que la mitad más uno se inclina positivamente hacia la pertinencia del término. Se justifica la pertinencia refiriéndose a que sí se debe hablar de currículo pero no entendiéndolo de la misma forma que en EF. Mientras que los que se inclinan por la no pertinencia sostienen la misma fundamentación que los que sí.

Con respecto a la **implementación** del currículo en EF hallamos una tendencia a realizarla mediante **planificaciones diarias** enmarcadas por el Programa y explicitadas a través de diversas actividades. En ENF se acentúa la idea de la **planificación en función de lo que se trabaja en EF**, al mismo tiempo que se reconoce un espacio más nítido para la atención de los emergentes. En cuanto a los **objetivos** que orientan la planificación docente observamos que en EF están fuertemente ligados a los contenidos por asignatura pautados en el Programa de Escuelas Urbanas. Desde la ENF también se explicita la importancia de plantear objetivos integrales y además se pone el énfasis en los objetivos en relación a la comunidad. En referencia a los **contenidos** seguimos advirtiendo el fuerte peso que tiene el Programa, dado que casi todos los docentes entrevistados hacen referencia a los contenidos del mismo, peso que se percibe en ambos espacios.

En referencia al tipo de relación entre ambos espacios señalan que la ENF cumple una función reforzadora de la EF, lo cual estaría reafirmando la relación de dependencia entre un espacio y el otro.

La mayoría de los docentes no logra definir claramente su rol, sino que aluden más a cuestiones de índole personal-afectivo, juicios de valor, preferencias, sentimientos, que no tienen que ver específicamente con la profesión de enseñar y, por lo tanto, consideramos que la definición del mismo aparece de manera **“difusa”**.

Volvamos ahora a orientarnos a lo que ha sido eje de nuestra investigación, para establecer los cruces pertinentes entre el marco teórico, la información extraída de los docentes y nuestros aportes desde la investigación.

Consideramos que la **definición de ENF** es problemática desde la práctica de algunos actores dado que no encontramos en las respuestas definiciones claras. Si bien el espacio de ENF aparece como consolidado, existe una dificultad en cuanto a la consolidación de la misma como campo de acción educativa. No obstante, los docentes sí caracterizan el espacio y lo que allí se realiza. Esto nos lleva a cuestionarnos acerca de que este problema que señalamos, puede deberse, entre otras, a las siguientes causas: o se debe a que los docentes entrevistados carecen de una definición propia de ENF, o estos espacios están regulados por políticas educativas focalizadas que dejan al margen una perspectiva pedagógica que dé el sentido necesario para que los actores cotidianos posean códigos en común que den cuenta de cierta especificidad educativa, o que la propia función se ha visto tan diversificada que no permite centrarse en una definición educativa.

Puede desprenderse de estos intentos de conceptualización que lo que brinda y legitima EF aparece como insuficiente, que si la ENF abarca aquello que queda por fuera de la EF, si brinda algo más, algo distinto, también debería legitimarse de la misma manera. Cabe preguntarnos *¿de esta forma, la ENF debe integrarse como parte del sistema educativo formal o debe ser una alternativa tan legítima como la EF?* Si se legitima y se resuelve que la ENF siguiese fuera del sistema *¿tendría la misma función que hasta ahora?*

La “**flexibilidad**” aparece como una característica que está consolidada por todos los actores en este espacio, lo cual responde a un mayor margen de movimiento para el trabajo y para generar mayor cantidad de vínculos que permitan un tratamiento horizontal en un plano de igualdad. Al mismo tiempo, la categoría que denominamos “**currículum indefinido**” nos lleva a pensar la necesidad que hay en ENF de conceptualizar el currículo de una manera distinta a la visión tecnicista que se asocia al currículo de EF, esto se relaciona desde nuestro marco teórico con la visión de

Alicia de Alba de reconceptualizar el concepto tomando en cuenta otros elementos (síntesis de elementos culturales, que conforman una propuesta político-educativa impulsada por diversos grupos y sectores diversos, aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, etc).

Siguiendo con el tema del **currículo**, hemos detectado con claridad que el currículo es ampliamente concebido desde una perspectiva técnica. No aparece tan explícitamente la reconceptualización del currículo, perspectiva que en los tiempos actuales creemos parece tener un lugar destacado. Lo que nos lleva a plantearnos *¿cuál es la razón por la que los docentes no tienen en su práctica cotidiana incorporada nociones del currículo de distinto carácter al técnico? ¿Será por falta de formación amplia en lo que respecta al campo curricular? ¿Es tal vez la falta de reflexión y discusión del tema en espacios específicos para ello, o será que en un sistema tan burocrático quienes se encargan de habilitar estos espacios no los están generando de manera adecuada?*

Igualmente estas representaciones han dejado en evidencia la posible falta de reflexión o elementos teóricos que el colectivo docente tiene sobre el tema. Lo cual expresa también lo “mecanizado” que puede llegar a estar el colectivo.

Con respecto a la **implementación y planificación** el currículo puede, desde las representaciones docentes, ser comprendido como una serie de componentes que dan cuenta de la tarea de enseñar, lo que también creemos nosotros que se traslada a los espacios de ENF y se explicita al plantear la necesidad de mayor formalidad educativa, lo que entendemos como ventaja y desventaja. Con respecto a la primera, es claro que esta formalidad podría dar a la ENF legitimidad conceptual y mayor rigurosidad metodológica, lo cual la habilitaría para ser en el campo educativo una alternativa tan legítima como la EF. Sin embargo, tiene la desventaja de poder caer en un modelo tan burocrático, cerrado y restringido que pierda su carácter abierto, flexible y dinámico. También aparece como necesaria la implementación de un currículo actualizado que atienda las necesidades históricas y sociales de los sujetos como lo plantea De Alba, al mismo tiempo que, desde la ENF creemos necesario, salvaguardando

las desventajas expuestas, la creación de un currículo con pautas generales que articule el currículo formal con la adaptación a los contextos y situaciones particulares de los educandos. Lo que nos lleva a preguntarnos *¿cuáles tienen que ser las adaptaciones o reformulaciones que el currículo debe hacer para establecer las relaciones y articulaciones entre lo formal y lo no formal? ¿Cuál es la viabilidad de establecer estas relaciones y articulaciones? ¿Se puede pensar en un currículo capaz de articular espacios, contextos, y sujetos?*

Con respecto a las **relaciones entre ambos espacios**, los docentes especifican o establecen el refuerzo y la complementariedad que la ENF cumple respecto a la EF. Además, hay una leve inclinación a hacer de estos espacios lugares democráticos, donde los docentes tienen un lugar importante en el que puedan plantear horizontes pedagógicos comunes, donde el hecho de que sean distintos no significa que no puedan estar dirigidos a un mismo fin, lo que nos estaría permitiendo referir a una función alternativa de este espacio.

Desde este planteo nos cuestionamos acerca de la función alternativa que creemos potencialmente la ENF podría llegar a tener y también sobre la necesidad de replantearnos el papel que ha de cumplir y el lugar que ha de ocupar en nuestro sistema educativo, dado que desde las representaciones de los docentes parece ser un espacio valioso y enriquecedor, tanto para educadores como para educandos. Cabe preguntarnos, *si en realidad cumplen o deberían cumplir funciones diferentes y si no es así, ¿por qué la ENF no forma parte de la esfera de EF? y de ser así ¿qué otros sujetos entrarían en interacción? ¿Estaría dispuesto el sistema educativo a un trabajo interdisciplinario en donde educar no sea sólo enseñar contenidos sino algo más abarcativo que el proceso de escolarización, integrando otros espacios?*

La forma de concebir el **rol docente** ha sido un tema complejo, y consideramos que el abordaje del mismo requeriría de otra instancia que nos permitiera profundizar en este aspecto.

La **concepción tecnicista del currículo** que manejan los docentes entrevistados también se encuentra presente en la percepción que tienen de su **rol en EF**. Creemos que la referencia

a considerarse ejecutores se encuentra estrechamente vinculada con la formación docente recibida y con las exigencias que el sistema le impone, con lo que se espera de los mismos tanto desde las instituciones como desde el imaginario social, frente a lo cual el docente no tiene espacios, dados los condicionamientos externos, para ejercer su rol desde otra perspectiva. Esto justifica que en espacios más abiertos el docente experimente que si bien es un ejecutor (en cuanto que la ENF primordialmente es reforzadora de la EF) quedan espacios para ser protagonista, referente y guía, sin tanto condicionamiento, en la formación de sujetos.

Nos parece apropiado preguntarnos si no es posible, y deseable, articular para ambos espacios estas percepciones tan significativas que los docentes han mencionado. Consideramos que sí, en la medida que podamos generar espacios y relaciones diferentes en las instituciones. Para ello la confección del currículo por parte de los actores educativos es clave para lograr ese compromiso y de allí esas características que los docentes atribuyen a su rol en la ENF. *¿Existen o deberían crearse mecanismos que posibiliten dicha articulación? ¿De qué manera podrían aplicarse? ¿En qué medida se está preparado desde la subjetividad de los docentes para llevar adelante tal articulación? ¿Cómo debería estar confeccionado el currículo para abarcar estas funciones?*

Por último, en relación a los objetivos de la investigación podemos señalar que logramos acceder a las representaciones que los docentes tienen acerca del concepto de currículo, lo cual nos permitió encontrar que en la ENF se puede hablar de un currículo con características diferentes al de EF, pero paradójicamente se trabaja en base a aspectos o componentes del currículo de EF. Esto es interesante a la hora de reconceptualizar, como menciona De Alba, el currículo.

También pudimos dar cuenta de cómo se planifica y ejecuta el currículo en cada espacio, para lo cual comprobamos que si bien se parte del currículum formal, a la hora de implementarlo en la práctica se utilizan diferentes modalidades. A su vez, esto nos permitió acercarnos a nuestro tercer objetivo consistente en analizar las relaciones entre ambos espacios, y comprobar que existe una representación docente enmarcada por el carácter reforzador y complementario de un espacio sobre otro.

De esta manera, y a modo de síntesis, creemos que es imperativa la reflexión y apertura a formas de entender la relación entre EF y ENF en el campo curricular, ya no como subordinadas sino como alternativas legítimas e integradoras de un sistema educativo nacional, que permita construir en conjunto una sociedad democrática, en donde la libertad y la igualdad habiliten un espacio en el cual todos los sujetos sean reconocidos como parte de esa sociedad. Seguir investigando, reflexionando e intercambiando sobre estos temas, consideramos que es una tarea que en la actualidad nos convoca y nos compromete a todos a involucrarnos desde una perspectiva pedagógica y participativa donde intentemos generar respuestas acordes a la nueva realidad que nos interpela.

- » NOELIA OTERO, Maestra. Egresada de los Institutos Normales de Magisterio. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FHCE-UDELAR).
- » SEBASTIÁN VALDEZ, Maestro. Egresado de los Institutos Normales de Magisterio. Estudiante de la Licenciatura en Ciencias de la Educación (FHCE-UDELAR).
- » YONATTAN MONTESDEOCA, Licenciado en Ciencias de la Educación, Opción Investigación, (FHCE-UDELAR). Cursando la Maestría en Política y Gestión Educativa (CLAEH).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- » **APPLE, Michael** (1986) **Ideología y currículo**. Ed Akal, Madrid.
- » **BERNASSA, Juan** (2002) “*Articulando poder, libertad y democracia*”, en **Revista de la Educación del Pueblo N°85** (2002), Ed. Rep, Montevideo.
- » **DE ALBA, Alicia** (1998) **Currículum: crisis, mito y perspectivas**, Ed Miño y Dávila, Buenos Aires.

- » **DE MALLO, Susana** (2006) "*Pensando en el currículum: el antes y el ahora*", en **Revista Quehacer Educativo nº 79** (2006), Ed. Quehacer Educativo, Montevideo.
- » **FREIRE, Paulo** (2002) **Pedagogía de la esperanza**, Ed Siglo Veintiuno, Buenos Aires.
- » **GIMENO SACRISTÁN, José, PÉREZ GÓMEZ, Angel I** (1996) **Comprender y transformar la enseñanza**. Ed Morata, Madrid.
- » **GIMENO SACRISTÁN, José** (1988) **El currículum una reflexión sobre la práctica**, Ed Morata, Madrid.
- » **GIROUX, Henry** (2003) **Pedagogía y política de la esperanza**. Ed Amorrortu, Buenos Aires.
- » **GIROUX, Henry** (1979) **Hacia una nueva sociología del currículum**, S/e, Washington.
- » **GOETZ, J. P - LECOMPTE, M.D.** (1988) **Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa**. Ed Morata, Madrid.
- » **KEMMIS Stephen** (1988) **El currículum: más allá de la teoría de la reproducción**, Ed Morata, Madrid.
- » **LÓPEZ, Mercedes** (2002) "*Relaciones educativas: ¿Vínculo de dependencia o liberador?*", en **Revista Quehacer Educativo nº 52** (2002), Ed. Quehacer Educativo, Montevideo.
- » **MARTINIS, Pablo** (2006) "*Educación, pobreza e igualdad: del 'niño carente' al 'sujeto de la educación'*", en Martinis, Pablo – Redondo, Patricia (comp. 2006) **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**, Del estante editorial, Buenos Aires, pág. 13 – 31.

- » **PEREGALLI, Andrés** (2006) “Pensar las ONGs más allá del contexto: aportes desde el campo curricular”, en Martinis Pablo (comp. 2006) **Pensar la escuela más allá del contexto**, Ed Psicolibros, Montevideo.
  
- » **PÉREZ GÓMEZ, A.I** (2000) **La cultura escolar en la sociedad neoliberal**, Ed. Morata, Madrid.
  
- » **REBELLATO, José Luis** (2000) **Ética de la liberación**, Nordan-Comunidad, Montevideo.
  
- » **ROMANO, Antonio** (2006) “*Lo que no tiene nombre: la pobreza en la educación*”, en Martinis, Pablo – Redondo, Patricia (comp. 2006) **Igualdad y educación. Escrituras entre (dos) orillas**, Del estante editorial, Buenos Aires, pág. 141-162.
  
- » **TRILLA Benett, Jaume** (1996) **La educación fuera de la escuela**, Ed. Ariel, Barcelona.
  
- » **TYLER, Ralph** (1973) **Principios básicos del currículo**, Ed Trokel, Buenos Aires.



# **APROXIMACIÓN A LOS COMPONENTES PEDAGÓGICOS DEL PROGRAMA CALLE DEL INAU EN SUS ORÍGENES.**

Natalia Figueroa

## **PRESENTACIÓN**

El presente trabajo es producto de una investigación en curso realizada para la asignatura Seminario I de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, por lo tanto, lo que desarrollaremos en este documento serán algunas aproximaciones a la temática y no conclusiones últimas.

Consideramos importante señalar que la metodología que utilizamos para nuestro trabajo de indagación es de carácter cualitativo, en donde documentos y entrevistas a informantes calificados son nuestra fuente de información y análisis.

Cabe destacar que muchas de las reflexiones, ideas y conceptualizaciones a las que arribaremos aquí, son parte también de un trabajo de campo realizado el año anterior en el Programa Calle. Este último, fue realizado en el marco del curso Metodología de la Investigación Educativa II de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, el cual nos permitió a interiorizarnos en la particularidad del Programa, así como en el análisis de la documentación emanada de él.

Los aspectos que abordaremos en este trabajo serán tres: surgimiento del Programa, noción de educación y caracterización del educando.

## **SURGIMIENTO DEL PROGRAMA DE ATENCIÓN AL NIÑO EN LA CALLE**

Presentaremos en este apartado algunos elementos que consideramos centrales para la construcción del escenario en el cual surgió el Programa de Atención al Niño en la Calle.

En este marco, la sociedad uruguaya hacia los años 80' presentaba rasgos de polarización en la población, circunstancia esta última habilitada y legitimada por los mecanismos y tecnologías de poder, teniendo éstas repercusiones en relación a la cuestión territorial.

En relación a este último aspecto, la división o polarización se plasmó por un lado en relación a un ellos y a un nosotros dicho. Por otro lado, comienzan a materializarse las separaciones y divisiones de los sectores de la sociedad en diferentes territorios. De esta forma, se van construyendo espacios territoriales, que hoy en día escuchamos nombrar como zonas rojas, los cuales son identificados por la peligrosidad y el delito.

Entendemos que la idea de gueto de Lóic Wacquant es un argumento más que contundente para poder comprender la situación de segmentación territorial y espacial de la población desde la década de los 80.

*(...) en cuanto tipo ideal el gueto puede caracterizarse como una formación socioespacial restringida, racial y/o culturalmente uniforme, fundada en la relegación forzada de una población negativamente tipificada (...) en un territorio reservado en el cual esa población desarrolla un conjunto de instituciones específicas que actúan como sustituto funcional y escudo protector de las instituciones dominantes de la sociedad general. (Wacquant, 2001: 43)*

En estos territorios restringidos comienzan a establecerse y tomar forma una cantidad importante de centros de Educación No Formal, los cuales estarán destinados a un tipo determinado de población.

En relación a ello, en los años 60' en la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, se realiza

un primer acercamiento a la caracterización de la Educación No Formal, haciéndose evidente y necesaria la creación de modalidades alternativas de educación, las cuales debían diferenciarse del sistema educativo formal, no sólo en cuanto a su funcionamiento, sino también a sus contenidos.

*Llamaban Educación No Formal a: (...) toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños. (Camors, 2006: 23)*

Luego de la apertura democrática, la situación social y económica de nuestro país presentaba graves signos de resquebrajamiento, generándose de esta forma procesos de fragmentación y segregación social, los cuales continúan agudizándose actualmente.

En el transcurso de los años 80, se vislumbró un aumento de la población infantil que vivía o pasaba muchas horas en la calle, llevando adelante actividades que le brindaran un sustento económico para su familia o para ellos. En general, estos chicos se encontraban alejados del sistema educativo formal, siendo pocos los casos en los que se concurría al centro escolar regularmente. La calle se tornaba un ámbito de socialización y de pertenencia para muchos chicos que no encontraban “un lugar”.

El surgimiento del “Programa de Atención al Niño en la Calle” está asociado con la visualización y preocupación por parte de un grupo de funcionarios del Consejo del Niño, en relación a la cantidad de niños que deambulaban, mendigaban o estaban bajo diversas actividades en la calle.

Fue así que en el año 1986 comienza a funcionar el mencionado proyecto con apoyo financiero de UNIFEF, y luego con el del gobierno de Canadá, que mediante préstamo en apoyo del proceso democrático que estaba viviendo el país, colaboró con la creación del Programa.

Las causas o razones que habilitaron la creación del Programa tuvieron que ver según lo expresa uno de los entrevistados con:

*(...) una apertura democrática, de directorios políticos pero con una cabeza abierta y más bien con apertura a lo técnico, a la invención y todo lo demás. Otra cosa también es el momento, en el cual desde los organismos internacionales y desde fundaciones, se empiezan a financiar proyectos en los países de apertura democrática. Eso también hace a la coyuntura de nacimiento del Programa, por eso tuvimos tres años de financiación del gobierno de Canadá, en el cual el Programa Calle se seleccionó entre una serie de programas no solamente del Consejo del Niño en ese momento, sino a nivel municipal, a nivel de educación popular. (Entrevista1)*

## **¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO HABLAMOS DE EDUCACIÓN EN EL PROGRAMA?**

El período del Programa que abarcamos para nuestro estudio va desde el año 1986 a 1990, etapa en la cual se evidencia claramente un proceso de construcción conceptual no solo de la problemática del niño en la calle, sino también de las diferentes metodologías y técnicas utilizadas para su tratamiento y abordaje.

El modelo de intervención planteado se denomina preventivo-socio-educativo-comunitario. Sin embargo, en nuestro análisis aún no se han ubicado las raíces o las ideas que dan sustento a tal modelo de intervención. Según lo expresa uno de los entrevistados:

*Con respecto al modelo socio-educativo, preventivo, comunitario, creo que era así, yo no sé, pero a mí me parece que eso es algo traído de España. (Entrevista1)*

En el año 1988 se realiza un taller en el equipo responsable del Programa Calle, en donde se abordaron diferentes conceptos de educación, intentando con ello tomar una postura al respecto

desde el Programa. El documento que sintetiza el trabajo realizado en dicha instancia se denomina: “Educación en un modelo socio-educativo”, el cual data de diciembre de ese año.

Allí se hace un breve recorrido y análisis del taller, se explicitan las definiciones de educación que se utilizaron para el debate, su análisis y la toma de postura en relación a cada una de ellas, finalizando con una definición y argumentación del concepto sostenido por el Programa.

La primera de las tres definiciones que sirvieron de sustento para dicho taller fue tomada de R. Le Senne, quien sostiene que “*No hay mas educación que la que crea la necesidad de ella misma*” (Paladino, Podestá, 1988:1). Se entiende que en dicha concepción subyace la idea de la educación permanente, la cual habilita a pensarla más allá del formato escolar o formal, explicitando que la sociedad podría ser vista como una ciudad educativa.

*A partir de esta definición, se comienzan a vislumbrar elementos que habilitan a pensar a la calle como escenario educativo, siendo ésta un lugar fundamental para establecer contacto con los niños, sumándose a esto también el carácter innovador que tiene este escenario de trabajo, hasta ahora no habitual en la institución.*

*La idea de que la ciudad es educativa, estaría marcando a la educación como la posibilidad de mediación con el entorno, habilitando a la vez la posibilidad de implementar dispositivos de trabajo en ella, ya que en todo el escenario ciudad se aprende. Cabe también agregar, que el establecimiento de una relación educativa en la calle, posibilitaría al educador no sólo a mediar con el medio - niño, sino también a la instancia de coordinación y conexión con recursos y agentes comunitarios relevantes de dicho entorno. (Cornú, Figueroa, Lemaire, 2006:52)*

La segunda definición utilizada pertenece a Jonas Chon, quien explicita que la educación es: “*Influencia conciente sobre el ser dúctil inculto con el propósito de formarlo.*” (Paladino, Podestá, 1988: 2). Este concepto fue rechazado por el equipo de

trabajo, dado que el mismo entendió que lo planteado no respeta la individualidad de los sujetos, ya que tiende a la homogenización y la imposición de una determinada forma de ser.

Lejos de concordar con esta definición, el equipo planteó algunas líneas de reflexión al respecto, entendiendo que la imposición de un determinado saber y la concepción que expresa la estabilidad y posibilidad de control en el sujeto no es vista como un argumento válido. El equipo sostuvo que cada niño posee una determinada cultura, saber y conductas que han sido aprendidas en constante interacción con el medio en el que vive. Se entiende que todos tenemos la aptitud para aprender, y que ésta es una característica que habilita la construcción del vínculo entre el educador y el educando.

Consideramos que en este último planteamiento uno de los escenarios propios de la práctica parece desdibujarse, ya que si bien se enaltece el lugar del aprendizaje, no queda claramente formulada la postura en relación a la enseñanza. Cabe aquí plantear, que desde nuestra mirada, la focalización en el escenario del aprendizaje, además de desdibujar la función de la enseñanza, también repercute en el rol que asumirá el educador en la relación y la práctica educativa que se establezca.

La última definición utilizada en el taller es de UNESCO, la cual plantea que: *“La educación tiende al desarrollo integral de la personalidad y a la preparación general para la vida.”* (Paladino, Podestá, 1988: 2).

El sujeto entendido en su integralidad será una de las premisas que colaborarán a reafirmar el carácter progresivo de la acción educativa, contemplando e intentando visualizar de forma clara la particularidad de cada sujeto, en el entendido de que cada uno cuenta con diferentes potencialidades y peculiaridades.

Cabe agregar al respecto, que el diseño del trabajo y la estructura de los diferentes escenarios de acción presentados en el Programa madre del año 1988, da cuenta de estas ideas, ya que en él se estipulan tres escenarios por los cuales transitaría el niño durante todo el proceso en el centro. Un primer escenario de trabajo sería el Grupo de Calle, luego el

trabajo en el local denominado Boca de Ingreso y por último, el Centro Educativo.

Si bien estos tres escenarios están planteados en el documento mencionado, su concreción en los hechos no fue tal debido a la falta de recursos locativos, concretándose solamente las dos primeras instancias, siendo la Boca de Ingreso establecida con regularidad luego de la adquisición de un local definitivo en el año 1989.

La definición de educación que asume el Programa refiere a que es una: *“Práctica social por la que el sujeto se inserta y desarrolla en la sociedad.”* (Paladino, Podestá, 1988: 2).

Dicha definición da cuenta y es expresión del modelo de intervención planteado en cuanto al aspecto socio- educativo. Entendemos que este concepto de educación expresa la subordinación de la educación a lo social, tornándose el educativo un campo inespecífico, desconociéndose de esta forma su peculiaridad.

La educación entendida como una práctica social, no habilita el pensarla más allá de un determinado contexto y en una cierta realidad, dejando a un lado una de sus peculiaridades, o premisas fundamentales que se expresa en el transmitir y el enseñar.

El campo de lo social también aparece indefinido, ya que no hay una aclaración, ni una argumentación que dé cuenta de lo que este significa para el Programa.

La educación planteada en estos términos, resulta ser una herramienta más de solución a un problema. En este caso, la idea vinculada a la inserción en la sociedad nos deja entrever que el niño no es entendido como un sujeto que participa de los diferentes escenarios de ésta, sino que él es visto como un extraño. Siguiendo las ideas planteadas, la educación será el medio o la herramienta, que habilite al niño a insertarse en un mundo apartado y desconocido.

## ACERCA DEL EDUCANDO...

La conceptualización del niño en/de la calle aparece en varios de los documentos analizados, donde se pueden identificar dos tipos diferentes de situaciones en las que el niño está en la calle y las razones de ello. Citaremos el documento del Programa, ya que este explicita en forma clara la categorización a la que hacemos referencia en cuanto a la clientela.

*“Niños en la calle”: aquellos niños que frente a una realidad familiar y social conflictiva, buscan en la calle un espacio con contenidos (vínculos, medios de subsistencia, modelos de identificación), que lo colocan en una situación de riesgo, llevándolo en muchos casos a caer en diversas patologías sociales. - Dentro de esta definición de “niño en la calle” podemos diferenciar dos niveles:*

*a) – El niño que busca en la calle un espacio para “estar”, “recrearse” y “subsistir”, si bien cuenta con un marco de referencia familiar y en su mayoría también escolar.*

*b) – El niño con una estructura familiar patológica, frágil, “negativa” y en su mayoría fracaso escolar, que busca en la calle modelos de identificación, marcos de referencia, y diversas formas de subsistencia, que en muchos casos lo llevan a organizarse en “pandillas” asumiendo peligrosas conductas no aceptadas socialmente (delitos, prostitución, drogadicción, proxenetismo). (Programa de Atención al Niño en la Calle, 1988: 2)*

La tipología antes expuesta nos muestra dos tipos diferentes de perfiles en la población a atender. En primer lugar, un niño que si bien tiene lazos familiares y escolares parecerían no ser firmes, habilitándose con ello la “situación de riesgo”, creándose la posibilidad de “caer” en alguna patología social.

En segundo lugar, la caracterización del niño de la calle estaría más que condicionada, dada la identificación que de él se realiza, ya que la concatenación de adjetivos no resultan ser para nada alentadores.



El educando en general, aparece nombrado de diferentes maneras en los documentos, la idea de menor y de niño se confunde en el transcurso de la lectura. Sin embargo, la idea de menor siempre aparece asociada a un lugar negativo, vinculado con el robo, la drogadicción, resultando mayor el esfuerzo al momento de visualizar la caracterización del niño, ya que esta última varía, generándose un cruzamiento de ambas miradas en relación al niño o al menor.

En líneas generales, podemos afirmar que la mirada está puesta hacia el niño y la construcción que se hace de éste. Es decir, el Programa estará dirigido a aquel niño que esté en la calle (siguiendo la tipología antes planteada), para el cual sea aplicable la política de prevención. Esta última es entendida como la anticipación de un mal mayor o la recuperación de determinadas situaciones que lo conducirían a la patología social.

La caracterización del niño viene también acompañada de la de su familia, la cual en términos generales es definida como patológica, en donde existen tendencias abandonicas, alcoholismo, violencia, falta de recursos, de lineamientos educativos, de límites, entre otros aspectos.

Tal caracterización condiciona las posibilidades y la forma de concebir a la familia, su participación y superación de las diferentes situaciones que son planteadas como propias. Esta forma de definir a la familia la concibe y la construye desde un lugar de la imposibilidad, quedando habilitada la reproducción de dicha incapacidad o falta de peculiaridad y signo distintivo a la hora de pensar al niño.

De esta forma, el objetivo general planteado en el año 1988 se expresa de la siguiente forma:

*Prevenir la situación de riesgo del "Niño en la calle" promoviendo su integración voluntaria a una experiencia educativa que le permita una interacción más armoniosa con la sociedad. (Programa de Atención al Niño en la Calle, 1988: 3).*

La prevención de la situación de riesgo, así como la armoniosidad en relación a la circulación en la sociedad, estaría

planteando una pre-condición, una situación casi innata del sujeto que lo concebirá de tal forma, que predeterminará una o varias situaciones no armoniosas. Estas últimas serían aquellas prácticas que están por fuera, que habilitan un diagnóstico del niño y de su familia desde la carencia y la imposibilidad.

Sin embargo, la acción que se desarrollará con el niño tenderá a recuperar, trabajar las partes sanas de él, habilitando y diagnosticando cuáles son sus potencialidades.

El rol del educador y el establecimiento de la relación entre éste y el niño se plantea en un principio desde la afectividad y el acompañamiento, aunque la función del educador por estos años no presenta una definición, ni delimitación clara. Es recién hacia el año 1989, con el ingreso de nuevos funcionarios que comienza a discriminarse y delimitarse de forma más clara el rol del educador. Nos dice uno de los entrevistados en cuanto a la función del educador:

*(...) Era, a partir del juego y la recreación, pero engancharlo, como una cosa placentera, reengancharlo a la socialización un poco más formal, (...) nuestro rol era un poco de introducirlos a un disciplinamiento que sea un poco más laxo, pero un cierto disciplinamiento también (...) que no quedaran tan fuera de lo establecido, de alguna manera era eso, el rol que íbamos haciendo nosotros. (Entrevista2)*

La figura del educador es difusa en cuanto a su especificidad. En general, más que cumplir una función de transmisión o de enseñanza, será el acompañante del proceso del niño, el enlace entre el niño y su medio.

Este educador tendrá dentro de sus cometidos principales el acercamiento y el establecimiento de un vínculo con ese niño en la calle. La relación que se establezca será de carácter afectivo, ya que se presupone que el educador no deberá interferir en la interacción del niño con su medio y que la construcción de un vínculo con estas características, será el que habilitará el lugar del educador como acompañante del proceso del mismo.

*Yo te diría que era tener un vínculo basado en la confianza, afectivo, una relación bastante fluida, había una buena comunicación, había una relación más afectiva, vincular. No estaba tan cargado de la responsabilidad y obligaciones, como de repente trabajaban las maestras, teníamos un lugar más, menos ligado a las obligaciones y a la situación que implica que de repente no puedas estar apto para rendir adecuadamente en la escuela.*

*Pero yo veía que los gurises que intentaban permanecer, como de alguna manera iban adquiriendo ciertos hábitos, cierto nivel de disciplinamiento (...). (Entrevista2)*

## **PRIMERAS APROXIMACIONES...**

Para finalizar, realizaremos algunas puntualizaciones, para posteriormente detenernos en algunas ideas extraídas del recorrido realizado.

La contribución que se intentó realizar desde estas líneas refieren al campo de la investigación educativa, marco desde el cual el investigador ejerce una acción de rastreo, búsqueda y análisis de lo educativo a modo de aporte en la caracterización y conceptualización de diferentes componentes pedagógicos.

En este caso en particular, el aporte que se pretendió y se pretende generar refiere a la conceptualización de los conceptos antes mencionados, sustentado en el Programa Calle, como forma de poder contribuir al componente educativo específico que posee este Programa, en el Instituto del Niño y del Adolescente del Uruguay (INAU).

Lo mencionado anteriormente, está estrechamente vinculado a la necesidad de considerar al Instituto del Niño y del Adolescente de Uruguay (INAU) como una institución que posee carácter educativo, en el sentido de que transmite saberes y contenidos propios de una cultura en un momento histórico y social.

Entendemos que el Programa asimila la idea de lo educativo a la prevención y anticipación a un determinado problema, no

generándose desde nuestra óptica, una formulación que sea propiamente educativa, ya que la educación además de ser uno de los derechos fundamentales de los sujetos, trasciende el ser concebida como herramienta de solución a una problemática social.

También nos resulta importante destacar que la idea de educación o de lo que ésta implica en tanto proceso de enseñanza y aprendizaje en el Programa es asimilada a lo escolar, construyéndose una modalidad alternativa a la planteada, no identificándose en esta etapa del proceso del surgimiento del Programa la especificidad de lo educativo, en tanto propuesta educativa no formal.

La precondition, o anticipación de los sujetos y la imposibilidad de éstos, entendemos que anulan la posibilidad de lo educativo, apareciendo tan sólo la idea de adquisición de determinadas pautas, valores y normas, entendidas como elementos o contenidos propios para ser “transmitidos” por los educadores, a esta población.

*Las instituciones de la minoridad- más allá de las formas que adoptaron- resultaron funcionales al sostenimiento de la estructura social entendida como discurso de la desigualdad natural. (Duschatzky, 2005: 76)*

## **NATALIA FIGUEROA**

- » Educadora. Estudiante avanzada de la Lic. en Ciencias de la Educación.

## **BIBLIOGRAFÍA**

- » Camors, J (2006) Documento de base para promover la reflexión sobre la Educación No Formal; En AA.VV (2006), **Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa**, Montevideo, MEC.

- » Cornú, M., Figueroa, N., Lemaire, M<sup>a</sup> E. (2006) **Trabajo de campo producto del análisis de documentos del Programa Calle Centro de referencia “La Escuelita” 1986-1988**
- » Duschatzky, S. (comp.) (2005) **Tutelados y asistidos. Programas sociales, políticas públicas y subjetividad**, Buenos Aires, Paidós.
- » Paladino, M<sup>a</sup> I., Podestá, M. (1988) **Educación en un modelo socio-educativo**, Programa de Atención al Niño en la Calle.
- » **Programa de Atención al Niño en la Calle** (1988).
- » Wacquant, L. (2001) **Parias urbanos. Marginalidad en la ciudad a comienzos del milenio**, Buenos Aires, Manantial.



## ENTREVISTA A JAUME TRILLA

Por Ximena Varón y Marcelo Ubal

La presente entrevista se realizó en el marco del Ciclo de Actividades que integraban la Agenda 2007 del Área de Educación No Formal del MEC. La primera de dichas actividades consistió en una Conferencia que se desarrolló en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y una Jornada de tres días que tuvo como escenario el salón de actos de CENFORES. Ambas actividades tuvieron como expositor central a Jaume Trilla, quien al atardecer del 25 de octubre de 2007, tuvo la delicadeza de concedernos la entrevista que transcribimos a continuación. Si bien la entrevista se centró en aspectos relacionados con la Educación No Formal, el diálogo que mantuvimos abordó y relacionó a la Educación No Formal con temas como la Pedagogía, la Educación Social, la Educación Popular, la relación entre educación y pobreza, entre otros.

*Ximena Varón (X)- ¿Qué entiende por educación y cómo se relaciona ésta con la Pedagogía?*

**Jaume Trilla (JT)-** Empiezo por la segunda, que es más fácil. La relación entre educación y Pedagogía entiendo que es la misma que existe, por ejemplo, entre sociedad y Sociología, entre vida e ideología, vida en el sentido de vital. La Pedagogía es el discurso, la ciencia o disciplina que estudia la realidad de la educación, el discurso de la educación...

¿Y qué es la educación? Bueno, pues este es un problema... Yo doy clases de Teoría de la Educación y el primer tema en esa asignatura es el concepto de educación. Le dedico bastantes clases a ese tema y le digo a los alumnos que cuando acabemos, probablemente estén más mareados que al principio, lo único que habrán podido hacer o que habremos podido conseguir, es ordenar un poco el caos. Es decir, hay muchas maneras diferentes

de conceptualizar la educación y yo habré intentado ordenar un poquito...

Creo que es casi imprescindible manejar como dos tipos de conceptos de educación... Unos que son puramente descriptivos que intentan simplemente nombrar una parte de la realidad, sin hacer juicios de valor sobre esa realidad, del cual sería un ejemplo, el concepto de educación de Durkheim. Como teórico propone un concepto de educación que intenta ser aséptico, que no hace graduaciones, pero Durkheim sí que hace graduaciones, tiene un libro sobre educación moral fantástico. Para Durkheim educación es la transmisión de las generaciones adultas a las generaciones jóvenes de un capital cultural acumulado..., para perpetuarla...

Este concepto de educación, que es un concepto puramente descriptivo para acortar distancias y valoraciones... yo creo es necesario para el trabajo teórico, para el trabajo científico si quieres... pero no es un concepto de educación suficiente para ponerse a educar, ni para determinar políticas educativas, ni para ejercer de maestro, o de padre de familia... Para ejercer prácticamente la educación, hay que manejar otro tipo de concepto de educación, un concepto, que puede parecer o ser llamado de antiguo, o valorativo, o algo así. Un concepto que nos diga no lo que es la educación, a lo que llamamos educación vital, sino cual es la buena educación..., y ahí es imprescindible comprometerse y hacer opciones ideológicas, de valor, etc. En este sentido si me pides una definición no te lo sabré dar, pero una definición tipo Durkheim, viene bien.

*X- ¿Tiene alguna definición con la cual diga me siento identificado?*

**JT-** No me disgustan los pilares de la educación del libro de D'Lors, "La educación encierra un tesoro", que hay que aprender a conocer, aprender a relacionarse, vivir juntos, aprender a hacer, aprender a ser. Eso me gusta bastante porque abarca las cuatro dimensiones fundamentales de la educación. Nos educamos cuando aprendemos a decodificar el mundo, la realidad vital, la dimensión cognitiva, intelectual, comprensiva, de la explicación de la realidad. Cuando aprendemos a actuar sobre una realidad,



aprender a hacer, cuando aprendemos a relacionarnos con los demás nos socializamos...

*X- En el libro "De profesión educador/a social", aborda el tema específicamente de Pedagogía Social, más allá de que no aparezca explícitamente dicho, pero hay una alusión entre líneas, por así decirlo, a una concepción de Pedagogía. ¿Considera que haya varias Pedagogías?*

**JT-** Bueno, eso depende. En el sentido que decía recién, la Pedagogía es el conjunto de discursos de conocimiento que tratan sobre la educación. En este sentido hay una, como hay una Sociología, como hay una Teología, como hay una Matemática. Se me ocurre que en otro sentido, hay concepciones pedagógicas diversas, formas distintas de entender a la pedagogía, líneas de sentido pedagógicas diversas, en este sentido hay tantas como concepciones distintas sobre educación...

*Marcelo Ubal (M)- Plantea una división entre lo que es educación formal y no formal, trata de buscar un criterio que defina claramente lo que es una cosa y otra. Cuando leemos lo que ha escrito, al igual que otros autores que abordan el tema, queda la duda si existe una línea tan clara...*

**JT-** Estamos hoy en una oleada de cambio, las fronteras en los conceptos, las categorías de nuestras disciplinas nunca son tan claras y siempre existen poros y cosas que no sabes dónde ponerlas y hay que jugar con eso. Si la diferencia entre la formal y la no formal la defines a partir del criterio que llamamos estructural, yo creo que la diferencia es clara. Es formal lo que la ley dice que es formal y es no formal lo que no está en el organigrama del país correspondiente, eso cambia, cambia con las legislaciones, cambia con los países, pero es sumamente claro.

*M- Pero, por ejemplo, ahora en este momento histórico, en Uruguay se está proyectando una ley de educación. No tenemos una norma que diga esto es formal y lo otro es no formal. Pienso que lo que necesitaríamos sería un criterio de referencia para el legislador que no sea la ley porque esta no existe aún. En este*

caso ¿en qué nos fijamos para sugerir un límite entre lo formal o no formal?

**JT-** Porque no... Aunque en la ley de educación de España no sé si se utiliza la distinción entre formal, no formal o informal, sí que se sabe qué tipo de procesos educativos conducen a la ascensión de grados académicamente reconocidos. Eso sí que se sabe, es decir, qué se exige para pasar de la primaria a la secundaria, de la secundaria a la universidad, para acceder a la universidad desde los módulos profesionales, eso sí que está claro, aunque en la ley española no se utilice esa terminología.

*M- Eso está claro. Pero lo que encontramos en nuestro país es que instituciones que trabajan con jóvenes, mediante convenios con el Estado y con los sistemas formales de educación, acreditan recorridos dentro del sistema formal. Por ejemplo, ahora se está trabajando en el tema de acreditación de primaria por medio de un curso intensivo de "x" cantidad de tiempo, en instituciones que nosotros consideramos no formales. Lo mismo ocurre con el Ciclo Básico...*

**JT-** Es un problema interesante el que planteas, que yo lo he pensado, no lo tengo resuelto, pero es interesante. Vamos a ver... supongo que es el mismo caso, supongo... En España existe la acreditación, una acreditación para mayores de veinticinco años que no tienen enseñanza secundaria cursada, pero que quieren ingresar a la universidad. Entonces se le hacen unas pruebas y si pasan las pruebas, pues son estudiantes universitarios como los demás, aunque no hayan cumplido los ciclos del secundario y demás. Esas pruebas, este proceso de acreditación, esos exámenes digamos, eso es formal. El proceso por el cual estas personas se preparan, eso diría que es no formal... Porque por ejemplo, hay escuelas de adultos o academias privadas, que se dedican a preparar a los mayores de veinticinco años que quieran pasar esas pruebas. Pero no es necesario seguir un proceso de este tipo, tú te puedes presentar directamente a estas pruebas. Entonces, la preparación para pasar el examen es no formal, eso es no formal, eso no está regulado... y no tiene nada que ver con la escuela de primaria o secundaria.

Además un elemento, creo, casi definitivo para definir un proceso de preparación de estas pruebas como no formal, es que quien quiere no sigue este proceso, pues yo me puedo presentar directamente al examen, nadie me va a pedir que haya sido escolarizado, entonces eso sería no formal. La acreditación propiamente dicha es formal, porque eso ya está en la ley por decirlo así, y son mecanismos que dan la propia universidad o el Ministerio que definen los contenidos de esas pruebas, asigna valores, etc., eso es formal. No sé si es lo mismo que me habéis preguntado.

*M- Sí, es análogo. De cualquier manera he ahí justamente la limitación que encontramos en el tema del lenguaje para referirnos a una cosa u otra, lo que vemos es que por momentos hay un entrecruzamiento entre una y otra educación. Tenemos una tensión política a nivel del país. En estos días entra al Parlamento la Ley General de Educación y justamente lo que requerimos son criterios previos para que la ley defina el campo de lo no formal y lo formal. Entonces, a la hora de ir al criterio estructural, nos encontramos con la necesidad de buscar otros tipos de elementos, u otro tipo de criterios, y es ahí justamente en donde se nos confunden las categorías.*

**JT-** Tampoco se puede esperar que una ley sea absolutamente clara, porque justamente tiene eso... Digamos que uno quizás desde el punto de vista teórico-académico necesita doscientas páginas para explicarlo, para ver todos los matices, las concepciones, mientras que en una ley lo tenéis que hacer en media página, por lo cual se supone que no hay explícitamente un análisis conceptual y teórico fuerte. Eso no quita que haya que ser lo más preciso posible, pero sepan que no funciona de ésta manera. Además después de que, a lo mejor, queda muy claro el marco teórico y conceptual, luego pasa al parlamento e inciden en la definición de la norma aspectos de índole política. Por ejemplo políticamente puede convenir que en lugar de decir adultos, haya que decir personas adultas. Es decir, que no hay que poner mucha confianza en que las leyes solucionen problemas teóricos.

*X- Dejando de lado lo legal que estaría dividiendo lo formal y lo no formal, ¿cree que existe una división tan clara entre la*

*educación que llamamos formal y no formal, más allá de lo legal que está planteando?*

**JT-** Creo que cuantas más categorías, conceptos, cuanto más claras sean las diferencias mejor... Con la salvedad de que hay que aceptar que en nuestras disciplinas nunca vamos a solucionar todos los problemas teóricos-conceptuales. Siempre saldrán concepciones y matices. Más allá de eso tengo que hacer lo posible para aclarar lo relacionado a temas que investigo.

Si bien definiendo eso, lo que no podemos evitar es que las etiquetas nos encorseten, nos limiten. A mí me pagan para pensar, para escribir, y para pelearme con las palabras y los conceptos. Por eso hay que ponerse a trabajar. Cuanto más mezclas haya mejor, cuantas más complicidades existan en la práctica educativa mejor. Si la escuela puede hacerse cómplice de las ONG, por ejemplo, van a salir adelante las ONGs y la escuela. Si podemos involucrar las sociedades civiles a una empresa que ofrece puestos para que los estudiantes de secundaria vayan a hacer prácticas, eso es fantástico. Y si a esas prácticas las vamos a llamar formales, no formales o informales, pues mira, ya les ponemos el nombre que les convenga, lo importante es que hagan prácticas.

*M- Por ejemplo, en alguna de sus obras dice claramente que la educación a distancia, es de carácter no formal...*

**JT-** Bueno eso sí, claro. Ese criterio no es que lo decida yo, una parte sí una parte no. La educación a distancia en muchas cosas es no formal claramente. La UNED, es la Universidad Nacional de Educación a Distancia y es formal. Lo que pasa es que también afecta a lo que es lo formal, la UNED tiene cursos a distancia que son cursos no formales que no responden a títulos, a grados reconocidos.

*M- Con relación a eso también la articulación entre educación formal y no formal nos genera una duda. UNESCO a partir del documento clásico, que divide lo No Formal e Informal de lo Formal, como instancias educativas, habla de una crisis mundial de la educación Formal, de lo cual se desprende la necesidad de que se generen otros ámbitos educativos que*

*son los Informales y los No formales. A partir de lo anterior nos surgen dos preguntas. Primero ¿la educación formal alguna vez tuvo éxito?, ¿podemos decir que el proyecto educativo moderno alguna vez fue exitoso? En segundo lugar, ¿podemos decir que la educación No Formal surge recién después de la crisis educativa del siglo XX? En el discurso de la UNESCO la mencionada relación es clara.*

**JT-** En la segunda pregunta sí, yo creo que sí. Con excepciones, con matices. Digamos que con Coombs no se inventa la Educación No Formal, ni mucho menos. Es decir, Coombs inventa la palabra y además con mala fortuna. Hoy a quien se le ocurre llamar informal a una cosa y no formal a otra distinta, eso es una burrada total...

De hecho fue lo que intenté explicar en la conferencia y que me salió tan mal. Es verdad que se han hecho toda una serie de circunstancias reales que facilitan el crecimiento del sector educativo no formal, que además hay una serie de discursos que lo alimentan y legitiman y otras que no. Pero quizá sea el efecto más directo de la crisis de la educación la creación de espacios educativos alternativos por lo cual se crea la etiqueta. Eso sí, repito, con la salvedad de que la Educación No Formal no se la inventa recientemente. Muchos autores dicen que ya existían tipos de actividades extra escolares o fuera del sistema reglado, eso existe casi desde siempre. Pero en este momento, se ve mucho más clara la necesidad, aparecen nuevas necesidades educativas que la escuela difícilmente va a satisfacer bien. A la segunda pregunta te respondo que sí. La primera pregunta era ¿si la escuela ha tenido alguna vez éxito?

*M- Porque si decimos que está en crisis... ¿alguna vez fue exitosa...?*

**JT-** Pues, voy a dar una respuesta muy radical, muy clara. Sí, rotundamente sí. No solamente ha tenido éxito alguna vez, sino que tiene éxito muchas veces, muchísimas veces, aún cuando no tenga todo el éxito que todos deseáramos que tuviera... Pero, es decir, a pesar de haber estado trabajando mucho tiempo con la Educación No Formal y de que a veces, pues, me meto con la escuela y la critico, yo creo que la escuela es el mayor invento

pedagógico de la historia de la civilización. No solo el mayor invento pedagógico, el mayor invento cultural. Es un invento, por eso digo que la escuela es una construcción histórica, que no ha existido siempre y que algún día va a desaparecer, pero mientras no desaparezca, hasta que no se torne absolutamente obsoleta y viva sólo de la rutina y de la inercia y todo eso, la escuela ha sido el mayor invento cultural. Fíjate, ahora exagero un poco, me radicalizo estrictamente, un invento cultural, sumamente educativo, sino incluso cultural. Decidme otro invento, otro artificio cultural más importante que la escuela y más necesario que ha dado más frutos que la escuela.

*M- La iglesia y las religiones*

**JT-** Pero la iglesia no es un... Bueno, no está mal, las iglesias, las religiones en general...

*M- La iglesia católica en particular, dos mil años de historia, la religión judía...*

**JT-** ¿Pero qué hubiera sido de la iglesia sin las escuelas? Las escuelas católicas, jesuíticas, todo eso, los seminarios, las escuelas que forman... Lo que pasa es que yo creo que la iglesia no es sólo cultural, no es solo un invento cultural y no es fundamentalmente eso. La escuela sí que es un instrumento creado específicamente para transmitir la cultura. Imagínate qué pasaría si desaparecieran las escuelas del sistema educativo formal reglado.

*M- La pregunta que le hacíamos se fundamenta más que nada en el planteo de Ponce. Inclusive hoy, haciendo una proyección, él dice que los niveles de analfabetismo, de personas que no acceden al patrimonio cultural mínimo, siguen mostrando el fracaso de un proyecto que nunca dejó de estar en crisis, y nunca logró su objetivo. En los discursos que nosotros construimos decimos "la escuela está en crisis", pero, ¿la escuela alguna vez salió de la crisis? Porque cuando uno habla de crisis es porque en algún momento tuvo lugar el ideal.*

**JT-** Cuando Coombs plantea lo de la crisis de la educación mundial, ¿por qué dice que la educación y el sistema educativo

formal está en crisis? Pues, porque no cumple las expectativas que debidamente se le demanda, que no satisface las necesidades, y claro, de eso siempre hay grados. Se puede fracasar al cien por cien, al cuarenta por ciento, y seguro que no hay ninguna institución social, que tenga un éxito continuado. Bueno, lo que pasa es que el modelo de Coombs de la crisis también es discutible. Porque ¿quién legitima, quién valora, quién certifica lo que se le demanda al sistema formal educativo? Dice Coombs y otros autores que los sistemas educativos están en crisis, porque el producto que generan no se adapta a las necesidades del mercado del trabajo. Ese es uno de los factores de la crisis, dicen estos autores. Pues, ¿qué valor se asigna a las necesidades del mercado de trabajo? ¿Son las necesidades de la gente, son las necesidades sociales que realmente tenemos los ciudadanos? ¿Quizás se refiera a la necesidad de un sistema productivo que está en manos del capitalismo multinacional?

Davini, dentro de la desescolarización, tiene un argumento que está muy bien. Dice que está demostrado (lo cual es verdad), que los niños que nacen, viven, se desarrollan en una familia alfabetizada, aunque no vayan a la escuela se alfabetizan, aprenden a leer y escribir. En cambio hijos de familias analfabetas, que van a la escuela, acaban siendo a veces, analfabetos tipo. Sin embargo, Davini dice que lo importante para aprender a leer y escribir no es la escuela, sino el ambiente familiar, el entorno, los estímulos reales que se reciben, lo cual seguro que es absolutamente cierto. Pero... ¿qué es lo que hace que un chico, haya quedado relegado al analfabetismo? Porque que mis hijas seguro que nunca serían analfabetas, aunque no fueran a la escuela, porque viven en un medio lleno de libros, que leemos constantemente, que escribimos constantemente. Pero yendo a los medios más desatendidos, ¿quién cubre estas carencias ambientales, familiares? ¡La escuela, la escuela!... Yo creo que las críticas que se han hecho a la escuela son de muchos tipos. Las críticas de todos los que propugnan que la escuela tiene que desaparecer, creo que no están mal. Yo no estoy de acuerdo con esas concepciones, pero no están mal. Me refiero por ejemplo a las críticas que proceden de Bourdier y de Foucault, autores a los que recurro. “Vigilar y Castigar”, para mí es un libro muy importante. Aunque creo que este tipo de críticas... exageran un poco. Porque más allá de que yo las utilicé mucho, nunca proponen alternativas...

*M- Pero cuando decía que sí, a la primera interrogante de que la Educación No Formal aparece con la crisis de la educación en el siglo XX, en definitiva es poner una cosa en función de la otra, unir a la educación no formal a la educación formal. Porque ahí lo que notamos es una contradicción. ¿No es posible de que, además de la educación formal, existieran otro tipo de propuestas educativas paralelas que “administren” parte del patrimonio cultural socialmente más significativo?*

**JT-** Sí, sí, claro. Estoy de acuerdo. Digamos que la educación no formal no se justifica únicamente, ni sobretodo, por las exigencias de la escuela. ¿Es eso? Sí, sí, es verdad, tienes razón, estoy absolutamente de acuerdo. Por eso, lo que yo intentaba explicar, es que hay una serie de funciones, de relaciones funcionales entre la Educación Formal, la Formal y la Informal, unas relaciones de complementariedad. Eso está bien, que unos hagan una cosa, que otros hagan otra, que unos hagan más de eso, y no todo el mundo hace todo y que la escuela se dirige a unos aspectos y la Educación No Formal... a otros y la familia a otros, siempre y cuando ésta complementariedad no sea excluyente, y que no se piense que la escuela se va a dedicar a la cultura y a lo cognitivo, y que lo afectivo, por ejemplo, no tienen nada que ver, pues eso tampoco. Es parcial pensar a la realidad de este modo.

Pero cuando la Educación No Formal adopta funciones de suplencia de la escuela, de cosas que debería hacer la escuela, no hacer ella, eso sólo puede plantearse en términos de provisionalidad, es decir, si la escuela no lo hace, pues vamos, alguien tendrá que hacerlo, es bueno que alguien asuma el reto y lo haga. Pero en términos de provisionalidad, si eso lo tiene que hacer la escuela, hay que exigirle al sistema educativo formal que lo haga. Sí estamos de acuerdo todos, en que los niños del Uruguay que están escolarizados tienen que estar bien escolarizados, el sistema educativo formal es el responsable de garantizar este derecho a la escolarización. Si no lo hace habrá que exigirle que lo haga... Pero eso no puede provocar indefiniciones, la escuela tiene que hacer las adaptaciones necesarias, tiene que transformarse lo suficiente como para poder acoger a toda la población escolarizable que exista. Las tareas de suplencia, o de sustitución tendrán que ser siempre provisionales, porque sino entonces supone legitimar lo que se dice siempre, una educación pobre para pobres. Ha



sido eso a veces... y por eso digo, provisionalmente más vale una educación pobre para pobres que una educación nula para pobres. Porque eso es mejor...

*M- Si, justamente. Vemos que en el planteo que hace, hay una gran insistencia en el tema del campo, en diferenciar lo que es formal de lo no formal. Eso nos lleva a otra pregunta, ¿no sería mejor pensar en clave de sujeto de la educación? En el sentido de partir del hecho de que la persona "X" tiene derecho a acceder al patrimonio cultural, como ciudadano que es. En función de ese derecho la escuela deberá hacer su parte y lo que pueda y lo que no puede o debe que lo hagan otras instituciones.*

*X- Consideramos que lo que importa poner en el centro de la discusión no es el campo. Esta discusión es eterna... Consideramos que si partimos del sujeto la pregunta clave pasa a ser ¿qué podemos hacer, desde nuestros distintos lugares, para que este sujeto acceda al patrimonio cultural al que tiene derecho?*

**JT-** Bueno sí. En alguna parte he escrito, a partir de un pedagogo catalán que me ha interesado mucho, traté de estudiarlo a fondo, él decía que, si en términos de educación se mira desde la perspectiva de sujeto que se educa, pues los tipos de educación no tienen ningún sentido. Si se lo mira desde el punto de vista del educando, que haya educación sexual, formal, no formal, informal, educación física, educación intelectual, todo eso no tiene ninguna importancia porque... al sujeto le importa tres pepinos que sea la escuela quien le ofrezca lo que necesita, o que sea quien sea.

Decíamos que estas distinciones, estas diferentes educaciones, en el ámbito académico han generado complejidad... Desde el punto de vista del educando, es necesario que existan instituciones de Educación No Formal, porque no puede esperarse a que la escuela lo haga todo bien. Con relación al tema de la crisis ¿qué institución no está en crisis? ¿Es que acaso la educación no formal no está en crisis o no va a estar en crisis? ¿La educación informal tiene asegurado el éxito en un cien por cien?

*M- En Uruguay la educación está en crisis, estamos todos en crisis, no sé el resto pero...*

**JT-** Por supuesto, pero... ¿Me dejáis un minuto para que insista en esto de la reivindicación de la escuela? Antes dije que la institución escuela, culturalmente ha sido el mayor invento cultural... Seguro, que pensáis como yo pienso, y piensa todo el mundo, que el sistema educativo formal es, quieras o no, un sistema clasista. Es decir, que no ofrece las mismas oportunidades a todo el mundo. ¿Si o no?

**X- Sí**

**JT-** De acuerdo es clasista. Que además es un sistema machista, por los contenidos. Si analizamos los libros de texto encontramos contenidos machistas. Además podemos constatar que la profesión docente se está feminizando de una manera brutal... ¿Pero existe otra gran institución social que sea menos clasista que el sistema educativo formal? No me refiero a una ONG, porque no es comparable. O sea, el sistema educativo es clasista, en unas partes más, y en otras quizás menos, pero es clasista. Pero, por comparar, tratemos de pensar en grandes sistemas sociales que tenemos en la sociedad: el trabajo, la familia, la cultura, digamos la cultura no académica o no escolar, los medios de comunicación... ¿alguno de estos sistemas es menos clasista, machista, etc. que la escuela?

*M- Ahora que lo plantea así, comprendo. Es un estilo que usted usa frecuentemente. En "De profesión educador/a social", lo dice expresamente, que para definir educación social, va a ir al campo y ver que hace un educador social, para poder abstraer el concepto de educador social. Ahora, ese tipo de metodología, tan empírica por decir de alguna manera ¿no nos saca un poco la posibilidad de un horizonte diferente, de soñar una institución diferente, no clasista, no machista, etc.?*

**JT-** Ah no, no...Lo que te voy a decir no lo he escrito, no está dicho en ninguno de mis libros, no porque no me atreva a escribirlo, sino porque no he tenido la oportunidad de hacerlo... Pero no expresarlo no significa una actitud conformista, ni mucho menos, es en todo caso una actitud de respuesta a ciertos posicionamientos que han dominado, creo que han dominado demasiado el discurso pedagógico. Por un lado, posicionamientos

de los de la reproducción, y por otro lado, los posmodernos, que me fastidian bastante y no hablo de Foucault, que lo respeto muchísimo y lo he leído muchísimo. Sino planteamientos como los presentes en libros como los de la escuela de la ignorancia, de las escuelas progresistas, las que suponen que la escuela es una especie de fábrica de ignorantes, y que eso le interesa al sistema. Es decir, discursos tan álgidos en contra. Es muy fácil cargarle a la escuela, pero bueno, es una reacción a este tipo de planteamientos.

Digo que eso no significa conformarse, ni mucho menos. El decir que la escuela es el sistema más clasista que tenemos no significa aceptar la situación actual de la escuela ni mucho menos, al contrario, yo he partido por admitir que lo es y que debería dejar de serlo. Pero, tan ingenuo es pensar que la escuela va solucionar las diferencias de clase, como pensar que lo va a hacer la educación no formal.

Los planteamientos de Foucault, de Althusser, de Bourdier y todo eso, se podrían aplicar literalmente a la educación no formal.

Por eso como les digo, ese tipo de planteamientos no hay que creérselos del todo, hay que conocerlos, haberlos asumido... después no creérselos del todo, porque conducen a la esterilidad, a la inmovilidad. Además son planteamientos absolutamente mecanicistas, es decir, que cierran todos los poros, no hay linderas.

*M- En Uruguay tenemos a Enrique Puchet que es un docente y pensador que trabaja muy bien este tema. Tiene un libro, "Saberes sobre educación", que plantea que en definitiva la teoría reproductivista, termina desanimando, neutralizando los propios educadores.*

**JT-** Sí en todas partes, en todas partes. Claro, lo que pienso desde allá, es que este tipo de discursos, indirectamente, contribuyeron a legitimar la Educación No Formal, indirectamente, porque ni Bourdier, ni Foucault, incluso Davini, no estaban defendiendo a la Educación No Formal. La Educación No Formal crece como alternativa en base al descrédito de la formal.

*M- Pasando a uno de los últimos puntos que queríamos abordar, en “Educar más allá de la escuela”, pone a la educación social dentro de los ámbitos de educación no formal. En “De profesión educador/a social” plantea un giro y establece una categorización de la educación social, basado en tres criterios: el de sociabilidad, el de contextos críticos y en el de la Educación No Formal. Propone que cuando se dan dos de esos criterios, habría educación social. Entonces, la pregunta es ¿cómo ve la articulación entre la Educación Social, Educación No Formal y Pedagogía Social? Y, ¿por qué preguntarte esto? En Uruguay tenemos una carencia grande de reflexión pedagógica sobre las instituciones no formales. Hay mucha reflexión desde otras disciplinas, pero no desde la pedagogía*

**JT-** Es que está bien, estoy de acuerdo con vosotros que no hay.

*X- ¿Que no hay en Uruguay o que no hay en España tampoco?*

*M- Quizá la Pedagogía Social sea la rama o el discurso pedagógico que más atienda la necesidad de reflexión pedagógica de la Educación No Formal. Por eso la pregunta, ¿cómo se articula Pedagogía Social con Educación Social y la Educación No Formal?*

**JT-** Te diré que no veo claro eso de que el discurso actual de la Pedagogía Social vaya a solucionar..., pero eso si quieren lo comentamos después. ¿Cómo se articula la Educación No Formal, la Educación Social y la Pedagogía Social? Bueno, la Pedagogía Social es el discurso sobre la Educación Social... ahí creo no hay problema.

Lo que pasa que en nuestro mundo pedagógico, creo que es una especie de injusticia intelectual, y a veces ganas de complicar las cosas innecesariamente. Porque eso que yo veo tan fácil, que la Pedagogía es el discurso que trata sobre la educación social, muchas veces se complica innecesariamente.

La relación que me parece más difícil de resolver, es la relación entre la Educación Social y la Educación No Formal. A la

relación conceptual me refiero Y... no sé si tengo poco más que decir aparte del artículo del libro “De profesión educador/a social”. Ahí el problema que veo es el problema del concepto de Educación Social, que en todo caso se deriva del concepto de Pedagogía Social. Veo más problemas con el concepto de Educación Social, que con el concepto de Educación No Formal. Creo que el concepto de Educación No Formal lo tengo bastante claro... Pero lo que es la Pedagogía Social y lo que dicen los actuales pedagogos sociales sobre la Pedagogía Social, no me aclara. Y para aclararme un poco escribí aquello, después que leí acerca de la Pedagogía Social, llego a la conclusión de que hay como tres acepciones de Pedagogía Social. Tres acepciones distintas, que si las mezclas la cosa empieza a fallar un poco. Yo pediría a los pedagogos sociales, no a los educadores sociales que trabajan sobre la realidad, al que piensa sobre la pedagogía, se lo pediría a todos, ¿de qué Pedagogía Social o de que Educación Social estamos hablando? ¿De la que entiende la Pedagogía? ¿La educación social como el proceso de socialización, etc.? Eso creo que no constituye un campo, que eso nunca podría ser un campo de trabajo específico, eso lo hace todo el mundo y lo ha de hacer todo el mundo. Dedicarse a la dimensión social de la personalidad vital, eso lo hace todo el mundo. Si es el trabajo con sujetos en situación de conflicto vital, eso sí que es un campo, una profesión vital.

Educación Social y Educación No Formal son sinónimas. Pero si es el desarrollo de la sociabilidad, o sea educación intelectual, educación moral, educación estética, educación física, fantástico; pues eso lo tienen que aprender los maestros, los animadores socioculturales, todo el mundo... Lo que no puede ser y es lo que hacen algunos, es pensar que la Educación Social es todo, porque entonces la Educación Social, la Pedagogía Social es igual a educación y Pedagogía.

*M- ¿Educación social es igual a educación?*

**JT-** No. De ser así sobra el adjetivo...

*M- Como docente de pedagogía de la carrera de Educación Social me encuentro con el mismo problema. Hay autores que confunden lo que es Educación Social con la educación en general*

*En el planteo que hace en su libro, maneja un criterio lógico formal, yendo directamente al lenguaje, destacando la "inutilidad" del adjetivo social. Pero después, para definir Educación Social, concretamente, va a un campo más pragmático, a la acción. Pasa de un argumento lógico-lingüístico, al referirse al adjetivo social, a un argumento práctica-empírico para proponer su conceptualización. No considera que exista una contradicción...*

**JT-** Ah, pero no... Al final del artículo propongo que hay Educación Social si se cumplen o dan al menos dos de las tres condiciones. Eso apuntaba a que me quedara un poco con la conciencia tranquila después de haberle dado tantas vueltas al asunto y haber hecho el análisis del lenguaje. Es una salida curiosa... Si vamos a llamar Educación Social cuando se da la socialización sumada a la Educación No Formal, cuando se suma la Educación No Formal al conflicto social. Entonces si cumple al menos dos, ya no es un planteamiento tan imperialista, por decirlo de alguna manera... Al menos la educación social ya no se confunde con la pedagogía...

*M- Entre líneas percibo una fuerte crítica al planteo de la educación social...*

**JT-** No. No es una crítica a la educación social, es una crítica al brío que fomentan algunos que se dedican a la pedagogía social.

*M- En su opinión ¿qué Pedagogía se articularía mejor con la educación no formal?*

**JT-** ¿Qué rama de la Pedagogía?... Eso lo he pensado alguna vez y no lo he resuelto... Digamos que la Educación No Formal no tiene ciencia, tiene a la pedagogía, pero no tiene disciplina específica que la cultive.

*M- ¿La Educación No Formal?*

**JT-** La educación no formal...Yo no sé si eso es bueno o es malo... Pues la educación no formal no tiene ciencia vital y tampoco vamos a inventarnos una ciencia para explicar eso. El estudio de la educación los pedagogos ya lo hacemos. Es más, a mí me parece bien que la ciencia que estudie la educación no

formal sea la pedagogía, la pedagogía pues estudia la educación no formal, la formal y la informal, e incluye la didáctica [...]

*X- ¿Cree que hay una relación entre la Educación No Formal y las políticas de atención de la pobreza?*

**JT-** [...] Si ha habido y sigue habiendo...

*X- ¿Cree que la Educación No Formal sea una buena herramienta?*

**JT-** Hay un libro, que es muy antiguo ya, que en la tesis y en el libro “La educación fuera de la escuela” lo utilizo bastante... Es un libro de los años 85 o algo así, que se llama “Educación no formal y cambio social en América Latina”. Es de un norteamericano, Label. Es un estudio crítico, de la pedagogía crítica de los noventa de los Estados Unidos, con base también empírica. Reflexiona sobre los procesos de Educación No Formal desarrollados en América Latina en relación con los planes de desarrollo, el cambio económico, etc. Está traducido y hay otros de este mismo autor que no están traducidos.

Una de las conclusiones a la que llega es que los programas de Educación No Formal cuando se han aplicado solos, para la pobreza, para el desarrollo económico, independientemente si es dentro de las políticas, de un proceso de intervención, sanitaria, económica, de desarrollo industrial, han fracasado. Es decir, que una de las condiciones para que un programa de Educación No Formal tenga éxito es que no vaya solo, que vaya acompañado de otros, de otras instituciones sociales. La relación con la pobreza, pues sí, en la perspectiva de Coombs, que hablábamos antes, la Educación No Formal se desarrolla para atender a este tipo de situaciones. Eso está bien, pero como medida de foco, de advertencia, provisional, etc., pero no es suficiente.

*M- Con relación a la categoría Educación No Formal, además de Coombs y de Label ¿hay alguna otra bibliografía que recomiende, que crea pertinente...?*

**JT-** No sé, yo creo que... aunque no todos utilizan la expresión Educación No Formal pueden estar refiriéndose a ella:

Torres, Noacir Gadotti En este momento no recuerdo si utilizan el término tal cual, pero están hablando de la parte de la educación popular, la educación de adultos. Gadotti, no sé si sigue siendo, pero era el director del Instituto Paulo Freire de Sao Paulo...

*M- En Uruguay la relación entre Educación Popular y Educación No Formal no es pacífica*

**JT-** Si, algo percibí...

*M- Por ejemplo la Educación Popular se reivindica como una propuesta autónoma de la Educación Formal, y una de las críticas que le plantea a la nomenclatura Educación No Formal es que se define en función o por oposición a la Educación Formal...*

**JT-** Lo que pasa es que... son conceptos que tienen una función discursiva diferente. Es decir, el concepto de educación popular, es un concepto ideológico, y está bien que lo sea. Cuando yo les decía al principio del todo que hay conceptos de educación descriptivos y conceptos normativos, pues mira, yo creo que el concepto de Educación No Formal es descriptivo y el concepto de educación popular es normativo [...] Prefiero mi planteo al de Coombs. Creo que la Educación No Formal es un concepto descriptivo, que no sirven para hacer la geografía del universo de la educación... Por eso digo, que educación no formal la hay buena y la hay mala, la hay progresista, la hay manipuladora..., como la formal, exactamente, o como la informal.

En cambio, el concepto de Educación Popular es otra cosa, es otro movimiento, y por tanto cumple otra función discursiva y otra función diferente del resto. Pero está bien que existan los dos [...]

*X- Bueno, muchas gracias...*

**JT-** No, pues para mí ha sido un placer, ya veis que me gusta hablar. Y además es un gusto encontrar gente que te escucha y que puedes sintonizar al menos intelectualmente, que puede entender, aunque no estéis de acuerdo, porque compartimos un mismo lenguaje.



# LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Jaume Trilla Bernet  
Universidad de Barcelona

## INTRODUCCIÓN

En el siglo XVIII el barón de Montesquieu decía que “(...) recibimos tres educaciones distintas, si no contrarias: la de nuestros padres, la de nuestros maestros y la del mundo. Lo que nos dicen en la última da al traste con todas las ideas adquiridas anteriormente.” (Montesquieu, 1951: 266) Nos viene muy bien introducir este texto con la frase del autor de *El espíritu de las leyes*. En sólo tres líneas aparecen varias de las ideas que desarrollaremos en este trabajo: en primer lugar, sugiere la amplitud y variedad de lo educativo; en segundo lugar, propone una suerte de “clasificación” de tipos de educación; y, en tercer lugar, afirma la preponderancia de una de ellas, la que llama “del mundo”. De todos modos, si en lugar de vivir en el siglo XVIII lo hubiera hecho en nuestros días, seguramente a las tres educaciones antedichas (la de los padres o familiar, la de los maestros o escolar y la “del mundo”) Montesquieu les hubiera añadido otra: la que ahora llamamos *educación no formal*. Es decir, un tipo de educación que no proviene de la familia, ni consiste en esta influencia tan difusa como potente que se produce cuando el individuo se relaciona directamente con “el mundo”, ni tampoco es la que se recibe en el sistema escolar propiamente dicho.

La educación llamada “no formal” es de la que tratará este trabajo. Primero, dedicaremos unas páginas a presentar el contexto y los factores que han propiciado el crecimiento de este tipo de educación durante las últimas décadas. La segunda y la tercera parte tratarán, respectivamente, sobre el concepto de

educación no formal y las relaciones entre ésta y los otros sectores del universo educativo.<sup>1</sup>

## 1. CONTEXTO Y FACTORES DEL DESARROLLO DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

La educación no escolar, por supuesto, ha existido siempre. Sin embargo, es cierto que sobre todo a partir del siglo XIX –que es cuando la escolarización empezó a generalizarse– el discurso pedagógico fue concentrándose cada vez más en la escuela. Esta institución llegó a convertirse de tal forma en el paradigma de la acción educativa, que el objeto de la reflexión pedagógica (tanto teórica como metodológica e instrumental) fue quedando circunscrito casi exclusivamente a ella, hasta el punto de producirse incluso una suerte de identificación entre “educación” y “escolarización”. Se entendía que el desarrollo educativo y la satisfacción de las necesidades sociales de formación y aprendizaje pasaban casi exclusivamente por la extensión de la escuela. Que la escuela llegase a todos y durante cuantos más años mejor, y que incrementase su calidad, han constituido los objetivos centrales de casi todas las políticas educativas progresistas de los siglos XIX y XX.

Sin embargo, llegó un momento en el que parece que empezamos a darnos cuenta de varias cosas que van matizando y complementando aquella perspectiva pedagógica tan polarizada en torno a la escuela; entre ellas las siguientes:

1. Que la escuela es sólo una institución histórica. No siempre ha existido ni nada permite asegurar su perennidad. Ha sido y es funcional a determinadas sociedades, pero lo que es realmente esencial a cualquier sociedad es la educación; la escuela constituye sólo una de las formas que aquélla ha adoptado y, además, nunca de manera exclusiva.

---

<sup>1</sup> El contenido de este trabajo es deudor de otras publicaciones anteriores, donde pueden encontrarse más desarrollados aspectos que aquí sólo podremos apuntar. Algunos de nuestros trabajos sobre esta temática son: “La cultura y sus mediaciones pedagógicas”, en García Garrido, J.L. (dtor): *La sociedad educadora*. Madrid, Fundación Independiente, 2000, pp. 125-144; “Extraescuela. Otros ámbitos educativos”, publicado en *Cuadernos de Pedagogía*, nº 253, diciembre de 1996, pp. 36-41; Trilla, J., *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Barcelona, Ed. Ariel, 1993; “El sistema de educación no formal: Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación” en Sarramona, J. (ed.): *La educación no formal*. Barcelona, Ed. Ceac, 1992, pp. 9-50; *La educación informal*. Barcelona, P.P.U., 1986.

2. Incluso en las sociedades escolarizadas, la escuela es siempre únicamente un momento del proceso educativo global de los individuos y de las colectividades. Con la escuela coexisten siempre otros muchos y variados mecanismos educativos. Por tanto, comprender este proceso significa entender la interacción dinámica entre todos los factores educativos que actúan sobre los individuos.

3. No sólo el proceso educativo global del individuo, sino tampoco los efectos producidos por la escuela pueden entenderse independientemente de los factores e intervenciones educativas no escolares, puesto que éstos continuamente interfieren la acción escolar: unas veces para reforzarla y otras veces –como sugería Montesquieu y ampliaremos más adelante- para contradecirla. Y además, el estudio de los procesos educativos que se dan fuera de la escuela puede contribuir incluso a mejorar la acción de la misma. Como escribiera J. Dewey: “Exageramos el valor de la instrucción escolar, comparada con la que se gana en el curso ordinario de la vida. Debemos, sin embargo, rectificar esta exageración, no despreciando la instrucción escolar, sino examinando aquella extensa y más eficiente educación provista por el curso ordinario de los sucesos, para iluminar los mejores procedimientos de enseñanza dentro de las paredes de la escuela.”(Dewey, 1918:10)

4. El marco institucional y metodológico de la escuela no es necesariamente siempre el más idóneo para atender a todas las necesidades y demandas educativas que se van presentando. La estructura escolar impone unos límites que hay que reconocer. Es más, la escuela no solamente no es apta para cualquier tipo de objetivo educativo, sino que para algunos de ellos la institución escolar resulta particularmente inapropiada.

5. Del punto anterior se deriva la necesidad de crear, paralelamente a la escuela, otros medios y entornos educativos. Medios y entornos que, por supuesto, no necesariamente habrá que contemplar como opuestos o alternativos a la escuela, sino como funcionalmente complementarios a ella. Y estos recursos son, en gran parte, precisamente los que en su momento se propuso denominar “no formales”.

## 1.1. EL CONTEXTO REAL

Si hubiera que fijar fechas, podría convenirse que este tipo de planteamientos y asunciones del discurso pedagógico empiezan a expandirse de verdad a partir de la segunda mitad del siglo XX. Por supuesto, como en todo, existen multitud de antecedentes, algunos muy significativos e incluso remotos. Pero la real extensión y asentamiento de los mismos puede localizarse entonces, y quizá, como veremos, más concretamente a partir de los años sesenta o setenta del siglo pasado. Y naturalmente, no se producen por generación espontánea, sino que existe una serie de factores sociales, económicos, tecnológicos... que, por un lado, generan nuevas necesidades educativas y, por otro lado, sustentan inéditas posibilidades pedagógicas no escolares para intentar satisfacerlas. Sería demasiado prolijo entrar a fondo en todos estos factores. Sólo a modo de ejemplo y desordenadamente citaremos algunos de ellos:

- » La extensión creciente de la demanda de educación por la incorporación de sectores sociales tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos convencionales (personas adultas, tercera edad, mujeres, minorías étnicas...).
- » Transformaciones en el mundo del trabajo que obligan a operativizar nuevas formas de capacitación profesional (reciclaje y formación continua, reconversiones...).
- » Ampliación del tiempo libre, lo que genera la necesidad de desarrollar actuaciones educativas que asuman a este ámbito como marco de actuación y/o como objetivo.
- » Cambios en la institución familiar y en otros aspectos de la vida cotidiana, urbanísticos, etc., que producen la necesidad de nuevas instituciones y medios educativos que asuman determinadas funciones educativas antes satisfechas por la familia e informalmente.
- » Presencia creciente en la vida social de los medios de comunicación de masas que muestran de la forma más elocuente la ubicuidad real de lo educativo y la necesidad

de descentrar la, hasta entonces, casi exclusiva atención pedagógica hacia la escuela; al propio tiempo la conveniencia de replantear incluso la función de la misma.

- » Desarrollo de nuevas tecnologías que posibilitan diseñar procesos de formación y aprendizaje al margen de los sistemas presenciales de la escolaridad convencional.
- » Una sensibilidad social creciente sobre la necesidad de implementar actuaciones educativas sobre sectores de la población en conflicto, socioeconómicamente marginados, discapacitados, etc. Y esto bien sea en el marco ideológico de la aspiración de progresar en la justicia social y el estado del bienestar, o bien persiguiendo una pura funcionalidad de control social.

Estos y otros factores que no podemos desmenuzar aquí, constituyen el caldo de cultivo de la proliferación de nuevos espacios educativos desubicados de la escuela y, paralelamente, las referencias reales de un cierto cambio de orientación en el discurso pedagógico para que sea capaz de integrar y legitimar tales espacios. De esto último es de lo que a continuación seguiremos tratando.

## **1.2. EL CONTEXTO TEÓRICO.**

No es casual que de forma bastante sincrónica a aquellos cambios en la realidad social y educativa se fueran produciendo una serie de discursos pedagógicos, ideológicamente muy heterogéneos, pero coincidentes al menos en un punto: el reconocimiento de que la escuela ya no podía seguir siendo (ni era ya de hecho) la panacea de la educación. Intentaremos resumir en cuatro epígrafes lo más relevante de esta elaboración discursiva.

- a) El discurso reformista de la crisis de la educación.

Fue hacia finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX, que empezaron a ver la luz algunos planteamientos generales sobre la educación con una aspiración muy ambiciosa y con coincidencias remarcables. Coincidían, por ejemplo, en el alcance de su objeto de estudio: éste era ni

más ni menos que la educación en el mundo, y el estado real de la misma era lo que pretendían radiografiar y diagnosticar. Coincidían también en el instrumental con que contaban para llevar a cabo esta pretensión macroscópica: una información muy considerable sobre aquel objeto (datos y estadísticas de todo tipo sobre los diferentes aspectos de la realidad educativa y referidos a las distintas zonas del mundo). Igualmente, compartían una suerte de perspectiva disciplinar ecléctica: una mezcla de análisis sociológico, economicista y político, engarzado a una voluntad pedagógica (en el sentido normativo, aunque también macroscópica: de planeamiento educacional más que de prescripción didáctica o metodológica) y complementado con una cierta aspiración prospectiva. La autoría o los marcos institucionales de donde procedían estos planteamientos también presentaban concordancias: organismos internacionales, personalidades que gozaban o habían desempeñado responsabilidades educativas a los más altos niveles... En la óptica política e ideológica, salvando ciertos matices, tampoco diferían demasiado: sus críticos de entonces la calificaban de *tecnocrático-reformista*.

Sus análisis a los sistemas educativos eran amplios, bastante lúcidos y aparecían bien fundados, pero se pasaba como sobre ascuas por la crítica a los contextos sociales, políticos y económicos que producían aquellos sistemas educativos. El lema era reformar, modernizar, readaptar los sistemas educativos vigentes (diagnosticados como obsoletos) para poder cumplir mejor las expectativas que sobre ellos hacía recaer la sociedad. Y, por lo que nos interesa especialmente aquí, otra de las coincidencias era la de que tal modernización no podría llevarse a cabo con el concurso exclusivo de la hasta el momento institución educativa canónica: la escuela. Dicho de otro modo, que la sola extensión de la escolaridad, ni tan siquiera su optimización cualitativa, iban a ser suficientes para atender a las crecientes y heterogéneas demandas de educación y, más en general, para resolver la crisis en la que, según estos analistas, se encontraban los sistemas educativos.

El lector avisado habrá descubierto desde hace ya unas cuantas líneas los trabajos de los que estamos hablando. Algunos de ellos fundamentales en la literatura sobre educación del último tercio del siglo pasado. E igualmente fundamentales para entender (y en parte legitimar) el desarrollo desde entonces hasta ahora del sector educativo no formal: entre otras cosas fueron las que, como veremos, propusieron algunos de los términos para

nombrar a este sector. Se trata, por supuesto, del libro de P.H. Coombs *La crisis mundial de la educación* (Edición original en inglés de 1968 y en español de 1971), reelaborado por completo en 1985 y retitulado entonces *La crisis mundial de la educación. Perspectivas actuales*.<sup>2</sup> El otro es el libro *Aprender a ser* (1972), elaborado por un equipo dirigido por E. Faure y creado bajo los auspicios de la UNESCO.<sup>3</sup> La tercera obra que necesariamente hay que citar es el informe, también propiciado por la UNESCO, dirigido por Jacques Delors y titulado *La educación encierra un tesoro*.<sup>4</sup> Esta obra vino a cumplir en los años noventa una función discursiva y referencial para las políticas educativas, parecida a la que anteriormente cumplieron las anteriores.

b) Las críticas radicales a la institución escolar.

Los análisis y propuestas que acabamos de referir coincidieron en el tiempo con la eclosión en la literatura sobre educación de un conjunto de discursos extraordinariamente críticos con la institución escolar. Discursos que se distanciaban de los anteriores por el hecho de que en estos casos el análisis crítico a la escuela se extendía con igual radicalidad a su marco social, político y económico. De lo que se trataba aquí no era de diagnosticar un supuesto desfase entre los sistemas educativos y los sistemas sociales, sino precisamente de localizar sus nexos y sus correspondencias. Aunque discursos de diversa procedencia ideológica, el calado teórico de muchos de ellos los convirtió en una referencia insoslayable del debate educativo de las últimas décadas del siglo pasado.<sup>5</sup>

Nos referimos, en primer lugar, a los autores y obras que se suelen etiquetar bajo el epígrafe del *paradigma de la reproducción*; entre iniciadores, epígonos y revisionistas del paradigma cabe citar nombres como los de Althusser, Bourdieu y Passeron, Baudelot y Establet, Bernstein, Bowles y Gintis, Apple...En segundo lugar,

2 La primera versión en la Editorial Península de Barcelona y la segunda en Santillana de Madrid.

3 Publicado en Madrid, Alianza Universidad.

4 J. Delors et al.: *La educación encierra un tesoro*. Madrid, UNESCO-Santillana, 1996, p. 126.

5 Referencias bibliográficas y comentarios más extensos sobre estas posturas críticas sobre la escuela pueden encontrarse en: Ayuste, A.; Trilla, J., "Pedagogías de la modernidad y discursos postmodernos sobre la educación", en *Revista de educación*, 336, enero-abril, 2005, 219-248; Trilla, J. (Coord.), *El legado pedagógico del siglo XXI para la escuela del siglo XXI*. Barcelona, Editorial Graó, 2001.

habría que citar también otro tipo de planteamientos, distantes de los anteriores en enmarque ideológico y estilo intelectual, pero quizá aún más críticos con la institución escolar. Tan hipercríticos que su propuesta principal se llegará a formular en términos de abolición de la escuela o, para ser más exactos, de desinstitucionalización de lo educativo: I. Illich, E. Reimer, J. Holt y precursores como P. Goodman. Y en tercer lugar, aparecerán las derivaciones foucaultianas sobre los dispositivos de la microfísica del poder materializándose, entre otras instituciones, también en la escuela.

No nos podemos extender en estos discursos, pero sí que deberemos justificar el atrevimiento de unir en un mismo párrafo nombres tan diversos cuando no contrapuestos, y además hacerlo en un trabajo que trata sobre la educación no formal. Porque lo cierto es que ni la educación extraescolar constituye, por lo general, su objeto de reflexión ni tampoco destacan precisamente por abogar en favor de la misma. Es más, no sería nada aventurado afirmar que, en muchos casos, casi las mismas críticas que aquellos autores hacen recaer en la escuela podrían aplicarse, *mutatis mutandis*, a numerosísimas actuaciones o intervenciones educativas no formales. ¿Cuál es, por tanto, el sentido de introducir en estas páginas los discursos y nombres citados? Pues sencillamente que esta eclosión de críticas muy radicales a la escuela ha formado parte también, probablemente de forma involuntaria, del caldo de cultivo teórico y legitimador de la extensión de la educación no formal. El descrédito de la escuela, el desvelamiento sus supuestas miserias e incapacidades, la consecuente pérdida de confianza en sus posibilidades, las etiquetas que le colgaron (aparato ideológico de Estado...) y los denuestos que le llovieron (ver Illich y compañía), hicieron pensar a algunos (con mucha ingenuidad) que la acción educativa iba a salvarse y a recuperar el crédito perdido con el sólo expediente de desmarcarse de aquella institución.

c) La formulación de nuevos conceptos.

Lo que no tiene nombre no existe. Para que algo tenga un lugar en el discurso y para que pueda ser reconocido en la realidad, este algo debe ser denominado. A la pedagogía le faltaban nombres, conceptos y lemas que pudieran dar cuenta, refrendar y publicitar los ámbitos educativos de los que estamos hablando.



Probablemente, la *idea* (porque quizá sea idea o lema más que concepto) de la *educación permanente* sea el primer recurso terminológico del que se valió el lenguaje pedagógico para, entre otras cosas, legitimar nuevas instituciones, medios y recursos educativos no escolares. Lo que expresa “educación permanente” es que las personas podemos educarnos siempre: desde que nacemos (o antes, según algunos) hasta que nos morimos. Si esto es verdad, la conversión de esta potencia en acto en términos de escolarización no resultaría demasiado ilusionante. Es en este sentido que aun cuando la idea de educación permanente denote sólo la extensión temporal de lo educativo, connota a la vez su extensión horizontal o institucional: la operativización de la idea de educación permanente exige la disponibilidad de otros muchos recursos educativos además de los escolares. A pesar de tener algo (o bastante) de *flatus vocis*, la expresión “educación permanente” es de las que más juego ha dado durante las últimas décadas. A su alrededor gira además una constelación de términos emparentados con ella o que la concretan: formación continua (o continuada), educación de personas adultas, andragogía, educación a lo largo de la vida...

Pero hacían falta también conceptos que directamente dieran cuenta de la extensión espacial o institucional de lo educativo, de su desubicación de lo escolar. Y con esta función apareció otra constelación de conceptos: educación abierta, formas no convencionales de enseñanza, educación extraescolar (y variantes: para, peri, circum, post...escolar), enseñanza no reglada, y, sobre todo, los que nos ocupan aquí: educación no formal e informal.

Y por último, habría que reflejar otros concepto o lemas, que también comparten un cierto aire de familia con los anteriores y que en el discurso pedagógico, aunque con significados distintos, cumplen también la función de remarcar la amplitud del universo educativo y la necesidad de planteamientos holísticos e integradores para las políticas educativas: “sociedad educativa” o “sociedad del aprendizaje”, “sistema formativo integrado”, “ciudad educadora”...<sup>6</sup> Todo eso nos lleva al cuarto elemento del contexto teórico que estamos revisando.

---

6 Sobre la idea de ciudad educadora y su relación con la educación no formal: "A educação non formal e a cidade educadora. Duas perspectivas (unha analítica e outra globalizadora) do universo da educación" en *Revista Galega Do Enssino*, nº 24, 1999, pp. 199-221; Trilla, J., "Ciudades educadoras: bases conceptuales" en Sabbag Zainko, M.A. (Org). *Ciudades educadoras*. Curitiba, Ed. de la UFPR, 1997, pp. 13-34; Trilla, J., *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Barcelona, Ed. Anthropos, 1993.

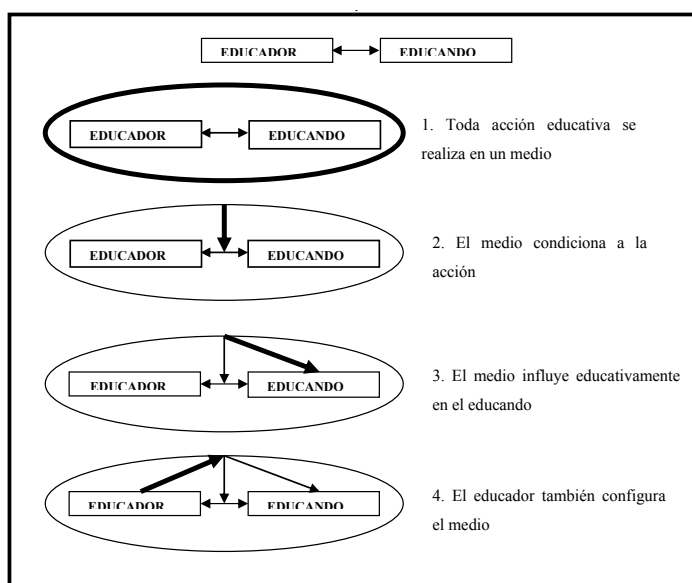
#### d) El paradigma del medio educativo.

Para captar la heterogeneidad y, a la vez, la necesidad de integración de instancias formadoras había también que modificar la óptica desde la cual la pedagogía contemplaba la acción educativa. Clásicamente, la acción educativa se entendía como una relación personal y directa entre educador y educando. El educador educa en tanto que se relaciona directamente con el educando: le habla, le aconseja, le enseña, le amonesta, le castiga, le premia, le transmite valores, le sirve de ejemplo...

Este modelo puede explicar algunas de las acciones que realizan los educadores, pero no todas. Es un modelo demasiado simple porque olvida varias cosas (ver Esquema 1).

Olvida, en primer lugar, que toda acción educativa (la del padre sobre el hijo, la del maestro sobre el alumno...) se realiza en un medio determinado (la familia, la clase, la escuela, el barrio, la ciudad, el sistema social, económico y político). En segundo lugar, aquel modelo simple de la acción educativa olvida que siempre el medio influye en la relación: la condiciona, la modela y otorga los roles que han de asumir educador y educando. En tercer lugar, el modelo simple de la relación tampoco tiene en cuenta que en cualquier medio educativo que se considere, además del *educador*, educan también otros elementos que contiene el medio en cuestión. En el medio familiar no sólo ejercen influencias educativas el padre y la madre, sino los otros componentes personales, culturales y materiales que lo forman. Y en cuarto lugar, el modelo simple olvida que el educador, además de relacionarse directa y personalmente con el educando, actúa, en la medida de su capacidad y autonomía relativa, contribuyendo a la configuración del medio educativo.

## ESQUEMA 1



Todo eso es igualmente aplicable a cualquier medio educativo que se considere: desde los que podríamos llamar *micromedios* (como una clase escolar determinada) hasta los *macromedios* (como una ciudad o un país). Un medio que, en definitiva, acoge espacios y tiempos en los que también se genera educación, aunque la óptica con la que la pedagogía contemplaba antes la intervención educativa no permitiera captarlos. La nueva lente que representa el paradigma del medio educativo facilita a la pedagogía el descubrimiento de estos nuevos espacios distintos de los propios de los sistemas educativos convencionales y alienta la conveniencia de ir encontrando las formas adecuadas de intervenir en ellos.

## 2. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN NO FORMAL

### 2.1. EL UNIVERSO EDUCATIVO Y LOS ADJETIVOS DE LA EDUCACIÓN

La educación –ya lo hemos visto– es un fenómeno complejo, multiforme, disperso, heterogéneo, permanente y casi ubicuo. Educación la hay, desde luego, en la escuela y en la familia, pero

también se produce en las bibliotecas y en los museos, por medio de un proceso de educación a distancia y en una ludoteca. En la calle, en el cine, viendo la televisión y navegando por Internet, en las tertulias, en los juegos y mediante los juguetes (aunque éstos no sean de los llamados didácticos) se producen, asimismo, efectos de educación. Educan, por supuesto, los padres y los maestros, pero también a menudo ejercen influencias formadoras (o en su caso deformadoras) los políticos y los periodistas, los poetas, músicos, arquitectos y artistas en general, los compañeros de trabajo, amigos y vecinos...

Esta multitud de procesos que se ha convenido en denominar educativos, presenta tal variedad que, una vez establecida su condición de tales, para seguir hablando de ellos con algún sentido se impone empezar a distinguirlos entre sí. Se impone establecer clases, diferenciarlos según tipos, separarlos, ordenarlos, clasificarlos, taxonomizarlos.

Esta tarea, más o menos rigurosamente, la pedagogía la ha ensayado desde antiguo. La distinción entre tipos diferentes de educación se ha realizado en múltiples ocasiones simplemente a base de añadir adjetivos a la palabra educación: *educación familiar, educación moral, educación infantil, educación autoritaria, educación física...* En otras ocasiones, con más voluntad de sistematización, se han ensayado taxonomías con criterios explícitos. Tanto en un caso como en el otro, los criterios -implícitos unos y explícitos otros- que se han utilizado son diversos. Sin pretender ser, ni mucho menos, exhaustivos, pondremos algunos ejemplos.

A veces, el criterio ha consistido en distinguir tipos de educación según alguna especificidad del sujeto que se educa, habría entonces tantas parcelas educativas cuantas clases de educandos fuera oportuno considerar. Así, por ejemplo, si la especificidad del colectivo educando que se quiere considerar es su pertenencia a una u otra de las edades de la vida, se hablará de educación *infantil*, educación *juvenil*, educación de *personas adultas*, de educación de la *tercera edad*. Cuando se consideraba que las mujeres habían de merecer -o padecer- una educación distinta a la de los hombres, se hablaba de educación *femenina*. O, para referirse a la educación de personas que presentan alguna "excepcionalidad" (discapacidad física o psíquica, marginación social, superdotados...) que exija algún tratamiento específico, se habla de educación *especial*.

Otro criterio es el que se refiere al aspecto o dimensión de la personalidad al que se dirige la acción educadora, o, si se prefiere, al tipo de efectos que produce la misma. Cuando se habla de educación *intelectual, física, moral, etc.*, se está utilizando este criterio. Criterios hay también que distinguen entre educaciones según los contenidos de las mismas: educación *sanitaria, literaria, científica...* En otras ocasiones, los adjetivos remiten a las ideologías, tendencias políticas o creencias religiosas en que se inscriben distintas concepciones educativas: educación *católica, islámica, comunista, anarquista, democrática...*

Un importante grupo de adjetivos denota fundamentalmente aspectos procedimentales o metodologías educativas (educación *activa, autoritaria, individualizada, a distancia...*). Y, finalmente -aunque sin agotar las clases posibles de adjetivaciones- hay que tomar en consideración el criterio que hace referencia a *aquello* que educa, al agente, a la situación o institución que produce -o en la que se produce- el suceso educativo en cuestión: educación *familiar, escolar, institucional...* Pues bien, la expresión *educación no formal*, como veremos enseguida, podríamos ubicarla en uno de estos dos últimos grupos. Es decir, lo que en este tipo de educación sería “no formal”, es, o bien la metodología, el procedimiento, o bien el agente, la institución o el marco que en el que en cada caso se genera o ubica el proceso educativo. Más adelante ya discutiremos cual de los dos criterios puede resultar más pertinente.

## **2.2. ORIGEN DE LA EXPRESIÓN.**

Obviamente, realidades educativas como las que refiere la expresión “educación no formal” han existido desde mucho antes de que se popularizase este significante, pero, como ya avanzábamos, no es hasta el último tercio del siglo XX que tal etiqueta empieza a acomodarse en el lenguaje pedagógico.

Aparte de ocasionales usos anteriores de las adjetivaciones “informal” o “no formal”, el origen de su popularidad hay que datarlo a finales de la década de los años sesenta del siglo pasado con la publicación de la obra ya citada de P. H. Coombs *The World Educational Crisis* (1968). En ella se hacía un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares. A estos medios, en el libro citado, se les adjudicaba indistintamente las etiquetas de educación

“informal” y “no formal”. Con ambas denominaciones se pretendía designar al amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada. Bien es cierto, no obstante, que Coombs expresamente advertía que en su libro sólo se iba a referir a “(...) aquellas actividades que se organizan intencionalmente con el propósito expreso de lograr determinados objetivos educativos y de aprendizaje”(Coombs,1968: 19)

Pero, sin duda, resultaba poco operativo que una sola expresión designara al excesivamente amplio y diverso sector educativo no escolar. O, dicho de otra manera, que formaran parte de una misma categoría pedagógica cosas tan diversas como una ludoteca y el juego espontáneo de los niños en la calle, o un programa de alfabetización de adultos y la lectura recreativa de una novela. Probablemente, esta clase de consideraciones fueron las que, unos años después de la obra -digamos- fundacional de 1968, llevarían al propio Coombs y colaboradores a proponer la distinción entre tres tipos de educación: la *formal*, la *no formal* y la *informal*. Coombs y Ahmed, en su trabajo de 1974, *Attaking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*, definían estos conceptos de la forma siguiente. La *educación formal* comprendería “el «sistema educativo» altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad”. Llamaban *educación no formal* a “Toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños.” Y la *educación informal* la describían como “Un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente.”(Coombs, Ahmed, 1985: 46 y ss).

A partir de entonces, esta terminología ha ido extendiéndose y actualmente resulta ya de uso común en el lenguaje pedagógico: figura en las obras de referencia de la Pedagogía y Ciencias de la Educación (tesaurus, diccionarios, enciclopedias), cuenta ya con una abundante bibliografía que no para de crecer, se utiliza para denominar determinados organismos oficiales, existen

materias académicas con este nombre en los estudios para formar educadores...

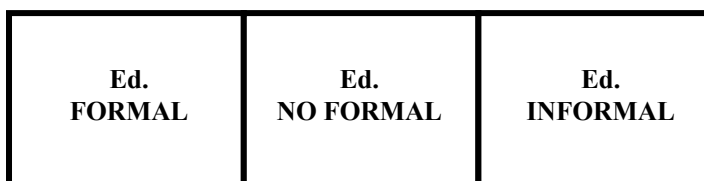
### **2.3. LA TRIPARTICIÓN DEL UNIVERSO EDUCATIVO Y DEFINICIÓN DE EDUCACIÓN NO FORMAL.**

En realidad, con las caracterizaciones de Coombs ya transcritas, quedaba mínimamente delimitado el contenido semántico que se suele asignar a las expresiones “educación formal”, “no formal” e “informal”. Sin embargo, es conveniente hacer algunas precisiones adicionales.

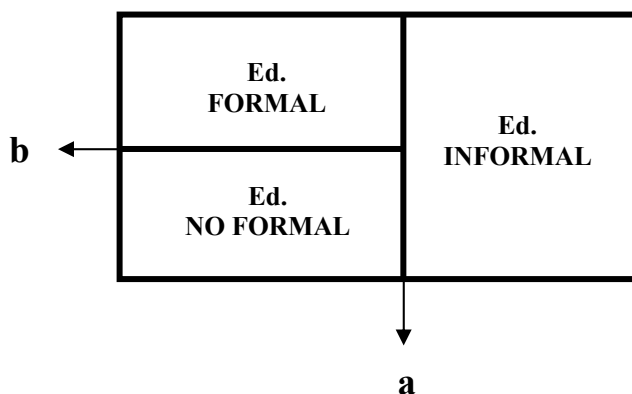
En primer lugar, hay que advertir que esta clasificación tripartita tiene un propósito de exhaustividad. Es decir, que la suma de lo educativamente formal, no formal e informal debería abarcar la globalidad del universo de la educación. O, expresado de otro modo, que cualquier proceso que se incluya en el universo educativo debe poder incluirse, a su vez, en alguna de las tres clases de educación citadas. La distinción propuesta es pues una manera de sectorializar aquel universo, un intento de marcar fronteras en el interior del mismo. En este sentido, el problema inicial consistirá en cómo y dónde ubicar tales fronteras.

En tal sentido –y ésta es la segunda precisión que queríamos introducir–, la estructura lógica adecuada de esta tripartición no sería la que representa el esquema 2, sino la del esquema 3.

#### **ESQUEMA 2**



### ESQUEMA 3



En realidad -y como después veremos con mayor claridad- las llamadas educación formal y educación no formal vendrían a ser como subclases de un mismo tipo de educación, de modo que para definir tales conceptos las fronteras que deberíamos tomar en consideración son las que en el esquema 2 señalamos como *a* y *b*.

a) La frontera entre la educación informal y las otras dos: criterio de especificidad o diferenciación de la función educativa.

La diferencia entre la educación informal por un lado, y las educaciones formal y no formal por el otro, es bien notoria: por ejemplo, la que existe entre los efectos formativos o culturales que puede producir leer una novela por puro placer y estudiar un libro de texto para una asignatura escolar cualquiera. Sin embargo, no resulta nada sencillo caracterizar con precisión esta diferencia. Curiosamente, hay una coincidencia notable en el momento de distribuir a un lado u otro los procesos educativos concretos, sin embargo, se suele diferir bastante en la determinación precisa del criterio o criterios que justifican tal distribución. Por decirlo así, se coincide en el referente pero se diverge en el significado. En este sentido, no deja de ser sintomático que el recurso de ofrecer un listado de ejemplos de educación informal sea uno de los expedientes más usados (y más expresivos) para intentar explicar que es lo que se quiere dar a entender con esta expresión.

Los criterios propuestos para caracterizar a la educación informal -y, por tanto, para señalar la frontera entre ésta y las otras dos- han sido diversos y variados. En otra parte los



hemos presentado y discutido extensamente, por lo que ahora obviaremos su reiteración. De todos modos, con matices y variantes terminológicas varias, los dos criterios en los que más se ha insistido se refieren a la intencionalidad del agente y al carácter metódico o sistemático del proceso.

Según el primer criterio, todos los procesos intencionalmente educativos quedarían del lado de lo formal y no formal, y, consiguientemente, los no intencionales quedarían ubicados en el sector informal. Desde luego, es claro que la educación formal y la no formal son ambas claramente intencionales, y que la educación no intencional pertenecería a la informal. Sin embargo, lo que resulta mucho más cuestionable es que *toda* la educación informal sea no intencional. De hecho, a bastantes medios que se suelen ubicar en el lado de lo informal es difícil, en ocasiones, negarles alguna suerte de intencionalidad educativa; por ejemplo, a buena parte de la literatura infantil, a ciertas relaciones de amistad o, por supuesto, a la familia. Este último caso es especialmente significativo: la mayor parte de autores sitúan a la familia en el marco de la educación informal y, sin embargo, es obvio que no cabe aducir que los padres siempre que actúan educativamente lo hacen sin intención de educar. En definitiva, no parece que el criterio de intencionalidad sea el que específicamente defina la frontera entre la educación informal y las otras dos.

Un segundo criterio del que se suele echar mano es el del carácter metódico o sistemático del proceso educativo: la educación formal y la no formal se realizarían de forma metódica, mientras que la informal sería asistemática. Para discutir este criterio habría que profundizar en los conceptos de método y sistema, lo cual queda ahora bastante lejos de nuestras posibilidades. No obstante, aunque sólo sea manejando tales conceptos en su nivel de uso normal, tampoco resulta fácil negar la presencia de método y de sistema en muchos procesos educativos generalmente incluidos en la educación informal: ¿no se dice que los medios de comunicación de masas *sistemáticamente* nos bombardean con sus valores (contravalores)?; ¿No hay método en la publicidad?; ¿No cabe hablar de métodos de educación familiar?

Para nosotros, lo que con bastante aproximación señala los contenidos distintos que el uso suele adjudicar a las expresiones educación formal y no formal, por un lado, e informal, por el otro, es un criterio de *diferenciación* y de *especificidad* de la función o del proceso educativo. Es decir, estaríamos ante un caso de educación

informal cuando el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales, cuando aquél está inmiscuido inseparablemente en otras realidades culturales, cuando no emerge como algo distinto y predominante en el curso general de la acción en que transcurre tal proceso, cuando es inmanente a otro cometido, cuando carece de un contorno nítido, cuando tiene lugar de manera difusa (que es otra denominación de la educación informal).<sup>7</sup>

Los padres -volviendo al ejemplo anterior-, por lo general, educan de modo "informal" porque usualmente ejercen su labor educativa al mismo tiempo que ejercen otros cometidos familiares: al dar de comer a sus hijos, al jugar con ellos, al decorar y ordenar la casa, al acompañarles a la escuela... Cuando la madre (o el padre, por supuesto) da de comer a su hijo de dos años tiene la intención de alimentarle y, generalmente, además la de educarle (le quiere enseñar a manejarse sólo, pretende que adquiera ciertos hábitos, etc.), lo que ocurre es que no hay manera de separar cuando está haciendo lo uno y cuando está haciendo lo otro.<sup>8</sup> Normalmente, en la familia no existen horarios y espacios fijos y distintos para la educación, ni se dan cambios aparentes de roles; la educación en la familia no es algo separable, distinguible de su vida cotidiana, del clima que en ella se vive.

---

7 De manera similar, Scribner y Cole caracterizaban a la educación formal (en la que incluían la que aquí estamos denominando no formal), entre otras cosas, como aquella que "se extrae de la diversidad de la vida diaria, se sitúa en un contexto especial y se lleva a cabo según rutinas específicas." (S. SCRIBNER y M. CoLE, « Cognitive consequences of formal and informal education », en *Science*, núm. 182, noviembre de 1973, pp. 553-559. Traducción castellana: «Consecuencias cognitivas de la educación formal e informal», en *Infancia y Aprendizaje*, núm. 17, 1982, pp. 3-18.

8 Pongámonos en el extravagante supuesto de que se quisieran separar ambas cosas (alimentar al niño y educarle). Al niño entonces se le alimentaría de una forma expeditiva: por ejemplo, brutalmente mediante un embudo o científicamente por medio de píldoras o inyecciones. En cualquier caso, se utilizaría un procedimiento que no requiriese la proverbial paciencia de los padres con los niños inapetentes (paciencia sólo sostenida por la confianza en que el niño acabará por aprender a comer bien y solo). Después, en otro momento, sin la comida delante (en el mejor de los casos con platos de sopa, muslos de pollo, y plátanos dibujados o de plástico), mediante lecciones, simulaciones o incluso videos interactivos y programas de enseñanza asistida por ordenador, se intentaría enseñar a comer al niño. Si así se hiciera estaríamos ante un caso de educación no formal (o de educación formal si esta enseñanza formara parte del currículum escolar). Seguramente, alguien pensará que esta extravagancia de separar la función de alimentar de la función de enseñar a alimentarse, se parece bastante a cosas que hace la escuela y que, en cambio, no solemos considerar como extravagantes.

b) La frontera entre la educación formal y la no formal.

La educación formal y la no formal son, como hemos visto, intencionales, cuentan con objetivos explícitos de aprendizaje o formación y se presentan siempre como procesos educativamente diferenciados y específicos. Veamos ahora por donde pasaría la frontera que separa ambos tipos de educación.

También en este caso son diversos los criterios que se han propuesto para distinguirlos. No obstante, básicamente también pueden reducirse a dos criterios más utilizados. Dos criterios, aparentemente muy semejantes, pero que en sentido estricto resultan irreductibles el uno al otro.

## I. EL CRITERIO METODOLÓGICO.

Es bastante usual caracterizar a la educación no formal diciendo que es aquella que se realiza fuera del marco institucional de la escuela o la que se aparta de los procedimientos convencionalmente escolares. De este modo, lo escolar sería lo formal y lo no escolar (pero intencional, específico, diferenciado, etc.) sería lo no formal.

Hace tiempo propusimos una caracterización de la escuela a partir de una serie de determinaciones como son: el hecho de que constituye una forma colectiva y presencial de enseñanza y aprendizaje; la definición de un espacio propio (la escuela como lugar); el establecimiento de unos tiempos prefijados de actuación (horarios, calendario lectivo ...); la separación institucional de dos roles asimétricos y complementarios (maestro-alumno); la preselección y ordenación de los contenidos que se trafican entre ambos por medio de los planes de estudio; y la descontextualización del aprendizaje (en la escuela los contenidos se enseñan y aprenden fuera de los ámbitos naturales de su producción y aplicación).<sup>9</sup> Pues bien, la educación no formal sería aquella que tiene lugar mediante procedimientos o instancias que rompen con alguna o algunas de estas determinaciones que caracterizan a la escuela. La educación a distancia sería no formal puesto que no es presencial y rompe con la definición de espacio y tiempo de la escuela; lo sería también la enseñanza preceptorial puesto que no es una forma colectiva de aprendizaje.

---

<sup>9</sup> J. TRILLA: *Ensayos sobre la escuela. El espacio social y material de la escuela*. Barcelona, Ed. Laertes, 1985. Ver también Trilla, J., *La aborrecida escuela. Junto a una pedagogía de la felicidad y otras cosas*. Barcelona, Ed. Laertes, 2002.

En definitiva, cuando se habla de metodologías no formales lo que se quiere dar a entender es que se trata de procedimientos que, con mayor o menor radicalidad, se apartan de las formas canónicas o convencionales de la escuela. Así, con un sentido muy parecido al de esta acepción de educación no formal, algunos autores han utilizado expresiones como “enseñanza no convencional” o “educación abierta”.

## **II. EL CRITERIO ESTRUCTURAL.**

Según el otro criterio, la educación formal y la no formal se distinguirían, no exactamente por su carácter escolar o no escolar, sino por su inclusión o exclusión del sistema educativo reglado. Es decir, el que va desde la enseñanza preescolar hasta los estudios universitarios, con sus diferentes niveles y variantes; o, dicho de otro modo, la estructura educativa graduada y jerarquizada que se orienta a la provisión de títulos académicos. Utilizando este criterio, la distinción entre lo formal y lo no formal es bastante clara: es una distinción, por decirlo así, administrativa, legal. Lo formal es lo que así definen, en cada país y en cada momento, las leyes y otras disposiciones administrativas; lo no formal, por su parte, es lo que queda al margen del organigrama del sistema educativo graduado y jerarquizado resultante. Por tanto, los conceptos de educación formal y no formal presentan una clara relatividad histórica y política: lo que antes era no formal puede luego pasar a ser formal, del mismo modo que algo puede ser formal en un país y no formal en otro.

La confusión entre los criterios que hemos llamado respectivamente metodológico y estructural tiene, desde luego, su explicación: al fin y al cabo, la institución fundamental y paradigmática del sistema de la enseñanza reglada ha sido y es todavía la escuela. Sin embargo, si se quiere ser más preciso no hay más remedio que reconocer a ambos criterios como parcialmente incompatibles. Así, por ejemplo, una universidad a distancia sería no formal según el primer criterio y formal según el segundo; y con una “auto-escuela” ocurriría exactamente lo contrario.

La elección entre un criterio u otro no es pues intrascendente. Según cual sea el criterio que se utilice deberemos ubicar a determinados procesos o medios educativos a un lado u otro de la frontera. La aplicación historiográfica de estos conceptos también se puede resentir. Si se elige el criterio estructural, la historia de

la educación no formal será relativamente corta: aunque pueda hablarse de títulos académicos o reconocidos oficialmente por el poder establecido en cada caso, propiamente, la distinción entre educación formal y no formal tendrá realmente pertinencia histórica sólo a partir de la constitución de los sistemas educativos nacionales, es decir, desde el siglo XVIII. Aunque ello tampoco es un inconveniente, sino un ejemplo más de que cada disciplina se dota en cada momento de aquellos conceptos que resultan funcionales a su propia realidad cambiante.

Por nuestra parte, creemos que el criterio a utilizar es el estructural. Es el que suelen recoger las definiciones más rigurosas y también la original de Coombs y Ahmed ya citada. Sin embargo, el hecho de rechazar el criterio metodológico no significa que estemos negando la posibilidad de tratar sobre los métodos en la educación no formal. Sólo significa entender que la educación no formal no es, en sentido estricto, un método o una metodología. En realidad, en la educación no formal cabe el uso de cualquier metodología educativa; incluso de aquellas que son más usuales en la institución escolar. Lo que ocurre es que la educación no formal, al estar situada fuera del sistema de la enseñanza reglada, goza de una serie de características que facilitan ciertas tendencias metodológicas. El hecho de no tener que impartir unos currículos estandarizados y establecidos desde arriba, las escasas normativas legales y administrativas que sobre ella recaen (calendarios escolares, titulación de los docentes...), su carácter no obligatorio, etc., etc., facilitan la posibilidad de unos métodos y de unas estructuras organizativas mucho más abiertas (y, generalmente, más flexibles, participativas y adaptables a los usuarios concretos y a las necesidades específicas) que las que suelen imperar en el sistema educativo formal. Pero ello es, repitámoslo, sólo una tendencia, un énfasis, y no un elemento esencial o una característica conceptualmente necesaria.

Por último, y por si acaso nos fuese exigible la comprometida y siempre fácilmente rebatible tarea de ofrecer una definición, nuestra propuesta es la que sigue: entendemos por educación no formal *el conjunto de procesos, medios e instituciones específica y diferenciadamente diseñados en función de explícitos objetivos de formación o de instrucción, que no están directamente dirigidos a la provisión de los grados propios del sistema educativo reglado.*

## 2.4. ÁMBITOS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL

El conjunto de instituciones, actividades, medios y programas que acoge ya la educación no formal es de tal amplitud y variedad que, salvo algunas generalidades que ya hemos señalado antes, muy pocas cosas más pueden decirse de él que sean realmente aplicables a todo el sector. Nos limitaremos, por tanto, a esbozar en formato casi telegráfico una suerte de repertorio de ámbitos. Y eso en el bien entendido de que cada uno de los ámbitos que señalaremos debería ser objeto de un tratamiento particular que reflejara su propia génesis, sus conceptos, teorías y autores relevantes, su prospectiva, etc.<sup>10</sup>

- *El ámbito de la formación relacionada con el trabajo.* Es un hecho bastante obvio que el sistema educativo formal no siempre ha sabido resolver satisfactoriamente su relación con el mundo del trabajo. Pero aun cuando el viejo y recurrente problema de la formación profesional reglada estuviera en vías de solución, seguiría existiendo un espacio amplísimo para la actuación no formal. Formación ocupacional, formación en la empresa, programas de formación para la reconversión profesional, escuelas-taller, formación para el primer empleo... denominan actuaciones educativas ubicadas generalmente fuera de los márgenes de lo formal que dan cuenta de la extensión de este ámbito.

- *El ámbito del ocio y la cultura.* El tiempo libre y la voluntad de acceder y disfrutar de la cultura en un sentido no académico ni utilitarista, han generado también una importante oferta educativa no formal que tiene ya como usuarios a gentes de todas las edades, desde la infancia más precoz a la tercera edad. Pedagogía del ocio o educación en tiempo libre, animación sociocultural... son denominaciones ya acreditadas en el discurso educativo actual, que a su vez refieren una amplísima variedad de instituciones y actividades.<sup>11</sup>

<sup>10</sup> Sendas presentaciones mucho más desarrolladas de los ámbitos y medios de la educación no formal pueden verse en J. TRILLA, *La educación fuera de la escuela*, op. cit., pp. 51-186.

<sup>11</sup> De ese ámbito nos hemos ocupado específicamente en: Puig, J.M.; Trilla, J., *La pedagogía del ocio*. Barcelona, Ed. Laertes, 1996; Trilla, J., "Concepto, discurso y universo de la animación sociocultural" en Trilla, J. (coord.): *Animación sociocultural. Teorías, programas y ámbitos*. Barcelona, Ed. Ariel, 1997; García, I., "Infancia y tiempo libre organizado" en Gómez-Granell, C.; García, M.; Ripol-Millet, A.; Panchón, C. (coords.): *Infancia y familias: realidades y tendencias*. Barcelona, Editorial Ariel, 2004, pp. 153-174.

- *El ámbito de la educación social.* Otro mundo educativo no formal, que nuestra sociedad ha hecho crecer de forma notabilísima, es el compuesto por todas aquellas instituciones y programas destinados a personas o colectivos que se encuentran en alguna situación de conflicto social: centros de acogida, centros abiertos, educadores de calle, programas pedagógicos en centros penitenciarios...<sup>12</sup>

- *El ámbito de la propia escuela.* Y tampoco podíamos dejar de mencionar la también amplísima variedad de propuestas educativas surgidas del sector no formal o presentadas en formato de educación no reglada que, sin embargo, se ubican en la propia escuela (actividades extracurriculares) o sirven de refuerzo a su actuación (visitas y otras actividades organizadas por empresas, instituciones culturales, organizaciones no gubernamentales, administraciones públicas...)<sup>13</sup>

### **3. RELACIONES ENTRE LA EDUCACIÓN FORMAL, LA NO FORMAL Y LA INFORMAL.**

Hasta el momento nos hemos preocupado más en señalar las diferencias entre la educación no formal y las otras dos, que en analizar los nexos que existen o deberían establecerse entre los tres sectores educativos. En este apartado nos vamos a esforzar en poner en evidencia las interacciones existentes entre ellos, la porosidad de las fronteras y, en resumidas cuentas, lo complejo que es el universo educativo a pesar de las parcelaciones que con la mejor intención taxonómica nos esforzamos en establecer en su interior.

A continuación analizaremos en tres subapartados las interrelaciones existentes y deseables entre estos tipos de educación. En primer lugar, nos referiremos a lo que vamos a llamar *interacciones funcionales*; es decir, veremos cómo se relacionan entre sí las funciones y los efectos de estas clases de educación. En segundo lugar, trataremos de las intromisiones reales que se dan entre los tres sectores y que desdibujan la idea

---

12 Sobre la relación conceptual entre educación social y educación no formal, ver Trilla, J., "El universo de la educación social" en Romans, M.; Petrus, A.; Trilla, J.: *De profesión: educador social*. Barcelona, Editorial Paidós, pp. 15-59.

13 Ver Trilla, J. "Los alrededores de la escuela" en Revista Española de Pedagogía, nº 228, 2004, pp. 305-324; Trilla, J., "La respuesta del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando" en AA.VV.: *La participación de los padres y madres en la escuela*. Barcelona, Editorial Graó, 2003.

de que se trate de compartimentos absolutamente estancos; será un análisis de las interacciones no ya funcional, sino, por decirlo así, de carácter fenoménico. Finalmente, introduciendo un discurso de tipo proyectivo, abogaremos por un sistema de educación que acreciente todavía más la porosidad entre los tres sectores.

### 3.1. INTERACCIONES FUNCIONALES

La educación, desde el punto de vista de sus efectos, es un proceso holístico y sinérgico; un proceso cuya resultante no es la simple acumulación o suma de las distintas experiencias educativas que vive el sujeto, sino una combinación mucho más compleja en la que todas estas experiencias interaccionan entre sí. Es una suerte de interdependencia que se puede expresar diacrónicamente (cada experiencia educativa se vive en función de las experiencias educativas anteriores y prepara y condiciona las subsiguientes), y también sincrónicamente (lo que le ocurre al niño en un entorno educativo determinado está en relación con lo que vive en los demás entornos educativos en los que participa). De hecho, si no se diera esta interdependencia de los efectos educativos producidos en los distintos entornos, habría que poner en cuestión la propia eficacia formativa de cada uno de ellos. Al fin y al cabo, para valorar las adquisiciones educativas producidas por un entorno determinado hay que examinar cómo estas se aplican en otros entornos -su capacidad de transferencia, diríamos.<sup>14</sup>

Así pues, parece claro que las educaciones formal, no formal e informal, aún cuando no siempre existan entre ellas conexiones orgánicas o explícitas, están funcionalmente relacionadas. Y estas relaciones funcionales pueden darse -y, de hecho, se dan- de maneras muy distintas. Algunas de ellas podrían ser las siguientes:

- *Relaciones de complementariedad.* Aún considerando que la educación integral debe ser siempre un marco teleológico general, es obvio que cada una de las instancias educativas en las que participa el sujeto no puede atender igualmente a todos los aspectos y dimensiones de la educación. En este sentido, aparece

---

14 Como explicaba U. Bronfenbrenner, "para demostrar que ha habido desarrollo humano es necesario establecer que un cambio producido en las concepciones y/o actividades de la persona se extiende también a otros entornos y otros momentos." (U. BROFENBRENNER, *La ecología del desarrollo humano*, Barcelona, Ed. Paidós, 1987, P. 54).



como una suerte de complementariedad, una especie de reparto de funciones, de objetivos, de contenidos entre los diversos agentes educativos. Se trata, no obstante, de diferencias de énfasis, más que excluyentes: unas instancias atienden más directamente a lo intelectual y otras lo hacen a lo afectivo o a la sociabilidad; unas están diseñadas para ofrecer contenidos generales y otras para adiestrar en habilidades muy específicas; unas pretenden capacitar para el trabajo y otras actúan en el ámbito del ocio; etc., etc.

- *Relaciones de suplencia.* A veces, la educación no formal asume tareas que son -o deberían ser- propias del sistema formal pero que éste no realiza de manera suficientemente satisfactoria.<sup>15</sup> En otras ocasiones ocurre a la inversa: es al sistema educativo formal a quien se encargan funciones de suplencia en relación a contenidos que quizá habrían de ser transmitidos por otras instancias.<sup>16</sup>

- *Relaciones de substitución.* Más allá de la suplencia, la educación no formal, en ciertas ocasiones y contextos, se ha planteado incluso como sustituta de la educación formal. En contextos socioeconómicos con importantes déficit de escolarización o para grupos de población cuyo acceso a la escuela es problemático (adultos analfabetos, poblaciones geográficamente dispersas, etc.), algunos programas educativos no formales se han utilizado como alternativas de urgencia a la

---

15 Un ejemplo que, al menos en España es muy claro en este sentido, es el caso del aprendizaje de las lenguas extranjeras. La creciente consideración social del conocimiento de idiomas como un valor importante en relación al futuro académico y profesional de los niños, junto con la -por lo general- manifiesta ineficacia de la escuela en este sentido, multiplica la oferta no formal de este tipo de enseñanza. Si se considera que el dominio de algún o algunos idiomas extranjeros ya forma parte en nuestra sociedad del bagaje común de formación que la mayoría o todos debieran poseer, es claro que tal aprendizaje debe formar parte de las funciones que el sistema educativo formal ha de asumir con eficacia. Es por esto que la oferta no formal realiza ahí, en gran parte, un cometido claramente supletorio.

16 Es frecuente la tentación de responsabilizar a la escuela de cualquier cometido educativo (nuevo o viejo) que aparezca como necesario. Las familias, por ejemplo, cargan a veces sobre la escuela funciones que les correspondieran a ellas. Y lo mismo hacen frecuentemente otras instancias sociales (políticos, iglesias, etc.) que pretenden delegar al sistema formal una parte de sus compromisos educativos. De modo y manera que la escuela debe prevenir la delincuencia, formar al consumidor, educar sexualmente, hacer catequesis, enseñar el código de la circulación... La educación integral es -ya lo hemos dicho- un noble ideal que ha de tener presente cada una de las instancias educativas, pero para compartirlo entre todas y no para aspirar a que una sola lo haga todo. Sobrecargar a la escuela de suplencias es la mejor manera para lograr que ni cumpla bien con lo propio ni con lo ajeno.

situación de exclusión de determinados colectivos de los servicios culturales y educativos convencionales.

- *Relaciones de refuerzo y colaboración.* Ciertos medios educativos no formales e informales sirven también para reforzar y colaborar en la acción de la educación formal. Recursos (expresamente organizados o no) que proceden del exterior de las instituciones formales son a menudo utilizados por ellas en el contexto de su propio quehacer: programas de los medios de comunicación; actividades que instituciones como museos, bibliotecas, fundaciones culturales ponen a disposición de las escuelas; granjas, instalaciones agrícolas, itinerarios de la naturaleza para la educación ambiental; empresas que colaboran en programas de educación recurrente...

-*Relaciones de interferencia o contradicción.* Pero no todas las interrelaciones que se dan entre los tres sectores educativos están en la línea, como en los epígrafes anteriores, de ofrecer la imagen de un universo educativo que, expresamente o de forma espontánea, tiende a ordenarse (lo uno complementa, suple, refuerza a lo otro). Hay también interferencias y contradicciones entre los distintos tipos de educación. En realidad, lo que estamos diciendo aquí es lo que ya avanzábamos al principio de todo por boca del Barón de Montesquieu: lo que aprendemos mediante la que él llamaba “educación del mundo” a veces da al traste con lo que aprendemos en la familia y la escuela. La idea de que el sujeto esté inmerso en un medio educativo axiológicamente homogéneo, de que participe de entornos y vivencias educativamente concordantes en todo es, en cualquier caso, sólo eso: una idea, un ideal (incluso, un dudoso ideal del que habría mucho que hablar). La realidad del universo educativo, por serlo también el universo social del que forma parte, es siempre mucho más heterogénea, con valores en conflicto, con intereses enfrentados. Sólo un medio educativo cerrado, una institución total, podría aproximarse a una educación totalmente armónica y sin contradicciones. Pero es que precisamente éstas que llamamos educación no formal e informal -sobre todo la última- desmienten el carácter cerrado, homogéneo y unilateral de lo educativo.

### 3.2. INTROMISIONES MUTUAS.

Pasaremos ahora de un análisis funcional a un análisis fenoménico. Veremos cómo no solamente se cruzan sus funciones y efectos, sino cómo en su misma realidad las que llamamos educación formal, no formal e informal se entrometen entre sí y ofrecen una imagen muy distante de la que consistiría en considerarlas como compartimentos estancos.

Estas intromisiones se dan en todos los sentidos. Una instancia educativa determinada puede ser considerada como globalmente perteneciente a uno de los tres tipos de educación y simultáneamente acoger elementos o procesos propios de los dos restantes. Así, por ejemplo, una institución escolar de enseñanza primaria (o secundaria o superior) que pertenece por definición al modo educativo formal, puede incluir actividades no formales (las de carácter extracurricular), e inevitablemente contiene procesos educativos informales (los que resultan de las interacciones no planificadas entre los grupos de iguales...).

Ejemplos similares podrían multiplicarse: los medios de comunicación de masas, que serían preponderantemente informales, pueden acoger espacios prácticamente formales (programas para una universidad a distancia) y otros no formales (cursos de idiomas, de bricolaje o de cocina, programas de educación cívica, spots para la prevención de accidentes de circulación...); un instrumento tan formal como un libro de texto de enseñanza secundaria puede ser ocasionalmente utilizado en un contexto informal (un adulto que fuera de toda disciplina escolar lo usa para aprender un determinado contenido de manera, digamos, autodidacta); y, a la inversa, un producto cultural originariamente informal como una película de cine puede instrumentalizarse formalmente para una clase de historia.<sup>17</sup>

---

17 En realidad, estos ejemplos que acabamos de poner plantean un tema de interés conceptual. Este es que las categorías de educación formal, no formal e informal son generalmente utilizadas para clasificar y comparar entidades educativas que no siempre tienen un rango equiparable. Las etiquetas "formal", "no formal" o "informal" se suelen aplicar indistintamente a instituciones, a agentes educativos personales, a instrumentos, a actividades concretas, a programas o proyectos, etc. Para un uso taxonómico estrictamente riguroso de los conceptos que nos ocupan debiera, en cada caso, delimitarse la clase de referentes a los que se aplican, de modo que éstos fueran equiparables por sus características y dimensiones.

### 3.3. PERMEABILIDAD Y COORDINACIÓN.

En relación a lo que hemos visto en los dos apartados anteriores, en las mejores propuestas pedagógicas -tanto en las que se refieren a la planificación macroeducativa como en las que tienen como objeto el diseño de programas concretos de intervención- existe la voluntad de tender cuantos más puentes posibles entre las distintas educaciones, de incrementar todavía más la porosidad existente entre ellas, de hacerlas el máximo de permeables. Propuestas o tendencias como las que siguen estarían en esta línea. (Algunas son tan añejas que sería tópico insistir en ellas si no fuera por lo menguada que es todavía su realización práctica).

- Las instituciones educativas formales deberían incrementar el uso de los recursos no formales e informales que tienen a su disposición. Y, en dirección inversa, también las instancias formales habrían de prestar su apoyo a la realización de otros cometidos educativos, culturales y sociales. La utilización de los equipamientos escolares fuera de los horarios lectivos para actividades no formales o informales es un ejemplo concreto de esta demanda.

- En el marco de la educación formal habrían de ser valoradas y reconocidas las adquisiciones que los individuos realizan en contextos no formales e informales. Aunque son insuficientes y no siempre están operativizadas de forma conveniente, existen ya realizaciones en este sentido: la prueba de acceso a la universidad para los adultos que no han podido seguir anteriormente la escolaridad reglamentaria no es otra cosa que un expediente por el cual el sistema formal reconoce los aprendizajes no formales o informales realizados.

- Deberían adecuarse plataformas que permitan y alienten la coordinación entre instancias educativas formales, no formales y, en su caso, informales, de modo que se optimice la complementariedad antes aludida y se eviten duplicidades innecesarias. Esta coordinación es necesaria en todos los niveles: en los organismos más altos de gestión de los sistemas educativos, pero también -y más aun si cabe- en los territorios concretos de actuación.

- Tampoco estaría fuera de lugar el diseño de programas “híbridos” de educación formal y no formal que acojan los aspectos

más pertinentes de ambos tipos de educación, de modo que puedan adaptarse de la mejor manera posible a las características específicas de los contextos y de los destinatarios.

Todas estas propuestas y otras en la misma línea de permeabilizar en lo posible los tres sectores educativos, de algún modo, se asientan en algunas consideraciones de carácter más general. Veremos dos de ellas: una que advierte de un hecho y otra que formula una aspiración.

La de carácter fáctico es la de que, en realidad, tiene una importancia muy relativa si una adquisición se ha realizado por conducto formal, no formal o informal. Lo realmente importante debiera ser la calidad y la pertinencia personal y social del aprendizaje en cuestión, y que el proceso para llegar a él haya sido el más eficaz. Quizá lo único -aunque, desde luego, no es poco- que le importa al educando en relación a si el proceso de aprendizaje es formal, no formal o informal, se refiere a la consecución de un título académico (en la formal) o de una certificación (en la no formal). Aunque estas cuestiones tienen en nuestra sociedad una relevancia grande -quizá desmesurada- no dejan de constituir aspectos un tanto externos (motivaciones extrínsecas) del proceso de aprendizaje. Con todo esto lo que queremos decir es que al planificador y al diseñador de programas educativos le debe importar sólo relativamente sí el resultado de su tarea va a merecer una u otra etiqueta. Es posible que, si planifica y diseña combinando correctamente las necesidades y los recursos existentes, y no deja que las etiquetas encorseten su tarea, lo que le salga al final sea una suerte de mixtura, un híbrido, como decíamos antes. Y eso, no dice nada en contra de la utilidad de la clasificación que nos ocupa, sino que simplemente advierte que tal utilidad no puede ser precisamente la de encorsetar las actuaciones educativas.

La consideración desiderativa que está en la base de propuestas como las anteriores que combinan lo formal, lo no formal y lo informal, es la voluntad de configurar un sistema educativo que facilite al máximo el que cada individuo pueda trazarse su propio itinerario educativo de acuerdo con su situación, necesidades e intereses. Para ello, el sistema ha de ser abierto, flexible, evolutivo, rico en cantidad y diversidad de ofertas y medios educativos. Y un sistema educativo sólo puede ser de tal guisa si incorpora realmente a lo no formal y tiene presente y valora lo informal.



# **EDUCACIÓN NO FORMAL: CONCEPCIÓN QUE SUSTENTA LA POLÍTICA DEL MEC**

Lic. Jorge Camors

## **INTRODUCCIÓN**

La educación no formal ha sido definida política educativa del Ministerio de Educación y Cultura (MEC) desde marzo de 2005. Dicha política, forma parte del Plan de Gobierno y está contemplada en el documento “Bases para un acuerdo programático en educación”, presentado por el partido de gobierno a los restantes partidos políticos con representación parlamentaria, quedando incluida en el documento de acuerdo interpartidario “Resultados del diálogo político en materia de educación”, aprobado por unanimidad y firmado el 16 de Febrero de 2005. Por lo tanto, es una política con amplio respaldo político.

El 1º de Marzo de 2005, el Presidente de la República, incluyó en su discurso una referencia al Ministerio de Educación y Cultura, donde decía que: “La educación y la cultura son mucho más que un Ministerio. Son un derecho. Un derecho de todos y durante toda la vida. La educación, lo dijimos muchas veces, no es solamente escolaridad, y dijimos también la cultura es todo. En todo caso, el Ministerio (de Educación y Cultura) se encargará de garantizar que todos los uruguayos tengan igualdad de oportunidades para ejercer ese derecho.”

En este sentido, el MEC ubica la educación no formal en el marco de una concepción educativa ampliada, que promueve una educación para todos, a lo largo de toda la vida, en todo el país.

Cumpliendo con las metas previstas para el período y desde esta perspectiva, se ha presentado y sancionando un proyecto de ley general de educación, que promueve la conformación de

un “real sistema de educación”. En él, se refleja la voluntad de articular y coordinar los objetivos, contenidos y actividades de los diferentes actores que aportan a la educación de los sujetos, con el fin de lograr procesos y resultados de calidad y para todos, desde un nuevo marco legal y organizativo.

## **LA EDUCACIÓN:**

En 1921 la Liga de la Educación Nueva en Calais, definía que: “La educación consiste en favorecer el desarrollo lo más completo posible de las aptitudes de cada persona, a la vez como individuo y como miembro de una sociedad regida por la solidaridad. La educación es inseparable de la evolución social, ella constituye una de las fuerzas que la determinan. El objeto de la educación y sus métodos deben ser revisados constantemente a medida que la ciencia y la experiencia aumentan nuestro conocimiento del niño, del hombre y de la sociedad”. (Mailaret, 1985)

En 1985, Gastón Mialaret definía que: “Toda situación educacional puede ser representada formalmente por un esquema relativamente simple porque se trata, en un marco determinado (condicionado por factores determinantes, numerosos y poderosos), de una acción orientada (finalidades de la educación) de un grupo de personas (pudiendo en muchos casos reducirse a uno) sobre otro grupo de personas (que raramente se reduce a uno); el primer grupo corresponde a los educadores, el segundo a los educandos”. (Ibid)

La educación es un “hecho o práctica social mediante el que se satisfacen necesidades concernientes al desarrollo de las personas y de las sociedades, al menos con dos propósitos: por un lado, socializar e integrar a cada sujeto en las circunstancias vitales que definen una determinada sociedad, facilitándole los recursos y competencias que favorezcan su desarrollo personal y social; por otro, activar o promover procesos de cambio, individuales y colectivos, orientados hacia un mejor futuro de cada individuo y del conjunto de la humanidad” (Caride, 2005).

*Por lo tanto, consideramos que se trata de re-elaborar el sentido mismo de la educación* (Núñez, 2006), más allá de los formatos formales o no formales, de modo que los diferentes



métodos apunten a los fines y a la función social que tiene la educación, y que el Estado debe garantizar de acuerdo a su responsabilidad, intransferible e irrenunciable.

## **LA EDUCACIÓN NO FORMAL.**

La denominación “educación no formal” surge a fines de la década del 60'. En 1967 en la Conferencia Internacional sobre la crisis mundial de la educación, en Williamsburg, Virginia, Estados Unidos, P.H. Coombs, Director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la UNESCO, plantea “un énfasis especial en la necesidad de desarrollar medios educativos diferentes a los convencionalmente escolares”(Trilla, 1996).

Apartir de este momento comienza el uso de denominaciones tales como “informal” y “no formal” para dar cuenta del “amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada” (Ibid.).

En 1973 Coombs, y en 1974 Coombs y Ahmed, proponen la distinción conceptual entre educación formal, no formal e informal. Llamaban educación no formal a “toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños”. (Coombs y Ahmed, 1973)

Se reconoce que la educación no formal, es una modalidad educativa válida porque “...si la educación es un esfuerzo sostenido, intencional y sistemático para transmitir, evocar o adquirir conocimientos, actitudes, valores o habilidades, así como los resultados de este esfuerzo; entonces es claro que la educación de niños, jóvenes y adultos tiene y ha tenido lugar en muchos espacios y a través de diversas actividades. Las escuelas, por tanto, no son la única ni la más potente institución para educar.” (Cremin, 1976. En Cabello Martínez, 2002)

La “educación no formal es un nuevo nombre para una vieja realidad. La necesidad de brindar educación a quienes no fueron a la escuela y la preocupación por ofrecer oportunidades de aprendizaje durante toda su vida a quienes fueron y a quienes no

fueron a la escuela, se solía denominar antes con términos tales como educación básica, educación fundamental, alfabetización funcional, educación de adultos, educación extraescolar, educación de segunda oportunidad, educación continua, educación recurrente, educación paraescolar y educación permanente.”(Bhola, 1983)

En definitiva, se basan en una concepción de la educación como “un continuo existencial que dura toda la vida” (Faure, 1972).

También se definió la educación no formal como “toda actividad educativa organizada y sistemática que se realiza fuera del sistema escolar formal para brindar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños” (Coombs, 1974).

Según J.Trilla, por educación formal se entiende a la propiamente escolar; por educación no formal la que es metódica y con objetivos definidos pero que se realiza al margen del sistema estructurado de enseñanza; y por educación informal la que se adquiere directamente, sin mediaciones pedagógicas.

Desde los aportes del autor se analizan las relaciones entre educación formal y no formal, donde ambas tienen en común la *intencionalidad* y como límite dos criterios: uno relacionado con la metodología y otro, relacionado con su inscripción en el sistema institucionalizado.

“Los procesos educativos formales y no formales son procesos intencionales, desarrollados a partir de la previa y explícita formulación de objetivos pedagógicos, generados por agentes cuyo rol educativo está institucional o socialmente reconocido, y que acometen su función educativa de forma relativamente autónoma”. (Trilla, 1996)

A nivel mundial, la reflexión en torno a la educación, su desarrollo a través de los sistemas educativos formales, sus posibilidades y sus dificultades, tuvo un amplio alcance. Ya en 1972 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación, convocada por UNESCO y presidida por Edgar Faure, planteaba los problemas centrales que signaron el debate educativo. Se expusieron los conceptos esenciales de la sociedad educativa.

“Por lejos que nos remontemos en el pasado de la educación ésta aparece como inherente a las sociedades humanas. Ha contribuido al destino de las sociedades en todas las fases de su evolución;...” (Faure, 1978)

En dicho informe se reformulaba el concepto de alfabetización, ampliando y profundizando su base conceptual, estableciendo que “...la lucha contra el analfabetismo, cuyo objeto esencial no es permitir que el analfabeto descifre palabras en un manual, sino que se integre mejor al medio ambiente, que tome un mayor contacto con la realidad, que afirme mejor su dignidad personal, que tenga acceso a las fuentes de un saber que le sea útil, que adquiera habilidades y técnicas que le ayuden a vivir mejor...”(Ibid.)

“Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa... El concepto de educación permanente se extiende a todos los aspectos del hecho educativo; engloba a todos, y el todo es mayor que la suma de las partes. En la educación no se puede identificar una parte distinta del resto que no sea permanente.

Dicho de otro modo: la educación permanente no es ni un sistema, ni un sector educativo, sino el principio en el cual se funda la organización global de un sistema y, por tanto, la elaboración de cada una de sus partes... Proponemos la educación permanente como idea rectora de las políticas educativas en los años futuros. Y esto tanto para los países desarrollados como para los países en vías de desarrollo.”(Ibid.)

El informe plantea que los Estados deben esforzarse en imaginar “formas de acción educativa que aseguren una mejor rentabilidad de los medios disponibles”; se refiere a repensar los “recursos para la educación” en términos de pensar la “totalidad de los medios” de la colectividad puestos a disposición de todos sus miembros.

“La idea de la educación global (por la escuela y fuera de ella) y de la educación *permanente* (durante la juventud y a lo largo de toda la existencia) se manifiesta ya poderosamente como una aspiración consciente, dictada por múltiples necesidades,

tanto en los países que sufren el estancamiento de una economía tradicional como en los países arrastrados por una evolución dinámica”.(Ibid)

“La escuela del porvenir deberá hacer del objeto de la educación el sujeto de su propia educación; del hombre que soporta la educación, el hombre que se educa a sí mismo; de la educación de otro, a la educación de sí. Este cambio fundamental en la relación entre seres, al programar un trabajo creador permanente del hombre sobre él mismo, es el problema más difícil que se plantea a la enseñanza para los futuros decenios de la Revolución científica y técnica” (Ibid).

El principio de la educación permanente se sustenta en la necesidad de asegurar una continuidad en la educación; en la adaptación de programas y métodos a los objetivos particulares y concretos de cada sociedad; en la preparación del ser humano, para un tipo de vida que supone cambios y transformaciones; en una movilización y utilización masiva de todos los medios de formación y de información, más allá de las definiciones tradicionales y de los límites institucionales impuestos a la educación; en una relación estrecha entre los diferentes modos de acción y los objetivos de la educación”. (Lengrand, 1973)

“El concepto de Educación Permanente cuestionó la concepción de la educación como medio de transmisión en el cual el pasado juega el rol de modelo. Propone un enfoque más complejo: pasado, presente y futuro son reconocidos como elementos de la construcción de la sociedad y en consecuencia como elementos activos en la formación de los individuos y de los grupos. Su tratamiento indica una actitud activa de los grupos y de los individuos para tomar las decisiones necesarias en tiempo útil, tanto respecto de los objetivos como sobre los medios a emplear para alcanzarlos” (Paín, 1992)

Estos conceptos se retoman luego en la Declaración Mundial de UNESCO sobre Educación Para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, en 1990: una educación para todos, a lo largo de toda la vida.

Posteriormente, una nueva Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación promovida por UNESCO y presidida por Jacques Delors, en 1996 reitera la importancia de la educación para aprender a: aprender, hacer, ser y vivir juntos.

El Foro Consultivo Internacional sobre Educación Para Todos, en Dakar, Senegal, en el año 2000, ve con preocupación los escasos avances en relación a las metas de Jomtien y reitera que se requiere una “visión ampliada” de la educación, que “... vaya más allá de los recursos actuales, las estructurales institucionales, los planes de estudio y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso.” (UNESCO, 1990)

En América Latina estos conceptos ya se habían sistematizado y debatido en el marco de los objetivos y actividades promovidas por CREFAL, desde mediados del siglo veinte, a través de las ideas de la *educación fundamental* y en la promoción y jerarquización de la educación de adultos.

En la región se desarrollaron programas y proyectos de “educación no formal” desde fines de los 60’ y durante la década de los 70’, que predominantemente se planteaban como una alternativa a las dificultades que se venían encontrando en el desarrollo de la educación formal, tales como: acceso, abandono, rendimiento, cobertura y financiamiento de la expansión necesaria. Y como focalización para poblaciones que padecían diferentes problemas de tipo estructural, tales como desempleo, vivienda, expulsión del medio rural, asentamiento en nuevas comunidades en la periferia de las grandes ciudades, adolescentes y jóvenes excluidos de la educación formal, así como adultos desocupados por la pérdida del empleo y con dificultades para reinserirse en un nuevo trabajo formal.

Esta es una forma de pensar la educación no formal, considerándola como educación “alternativa” (a la educación formal). Si bien se seguía apostando a la educación como factor de cambio social, no resolvía la articulación entre lo formal y no formal de la educación, en su concepción más amplia y profunda, articulando diferentes tipos de propuestas. En algunos casos

las propuestas educativas no formales fueron reducidas a una *educación pobre para pobres*.

Como se viene diciendo, el debate en la educación estaba instalado desde los años 60', en un contexto de profundos cambios en el mundo y en América Latina, donde se puede apreciar que había una importante preocupación por alcanzar la universalización de la enseñanza escolar, se aspiraba a más años de escolarización.

A la vez, se visualizaban con claridad las dificultades en dar las respuestas adecuadas a las necesidades, intereses y problemas de toda la población y especialmente de los sectores más vulnerables. En este debate se plantearon reflexiones y propuestas de cambio para recrear lo educativo, abrir las puertas a la imaginación, pensar caminos alternativos en sus medios, complementarios en sus contenidos y articulados en sus objetivos.

En Uruguay se conocieron en aquellos años, las misiones pedagógicas en la enseñanza primaria y el Plan 63' en la enseñanza secundaria, las experiencias de La Mina, Centurión y Villa García, en la educación formal; Martirené, Pre-egreso y Terapéutico en la educación no formal, entre tantos otros.

En América Latina, se conocen desde el siglo XIX experiencias de educación popular de los pueblos originarios de la región así como los esfuerzos de los inmigrantes en la defensa de sus pautas culturales y por parte de las experiencias gremiales, económicas y políticas.

## **LA EDUCACIÓN POPULAR**

“Desde la época colonial existió en América Latina una acepción de “educación popular”: aquella dirigida a las clases y sectores dominados, por parte de las clases dominantes; este tipo de educación se diferencia de aquélla que tenía como destinatarias a éstas últimas”. (Puiggrós, 1991)

Para Simón Rodríguez, el maestro de Bolívar, “la escuela debía vincularse a la producción, debía ser al mismo tiempo que un lugar de transmisión de conocimientos, un taller, un espacio para el trabajo y la creación. Lo importante no era la enseñanza, sino la educación”. (Ibid)

A partir de la obra de Paulo Freire, se desarrolla en los años 60' una concepción y prácticas educativas enmarcadas en la profundización y desarrollo de la "educación popular", la cual sin lugar a dudas constituyó uno de los principales aportes a la educación no formal, manteniendo plena vigencia aún.

Para Paulo Freire la educación "es un proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica; así es la educación, práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia, como movimiento y como lucha" (Freire, 1993).

La propuesta pedagógica de Paulo Freire, que luego será la matriz de la educación popular latinoamericana, es "una propuesta democrática que asume el acto de conducir pedagógicamente el proceso de enseñanza-aprendizaje, como su validación ética en torno a la construcción del sujeto y del conocimiento"; "su propuesta siempre parte del sujeto (que es el educando) y del nivel sociocultural donde él se encuentra". (Núñez Hurtado, 2005)

"La educación popular es una propuesta teórico práctica que se construye desde su propia praxis, y que por lo tanto, más que una definición, lo que es posible es abundar en elementos de su conceptualización, que al tener como referencia justamente la <práctica social>, expresa una voluntad de acción en determinado contexto." Dicha reformulación conceptual "es dinámica y es dialéctica" e incorpora elementos de la realidad cambiante, del contexto global y de cada contexto particular. (Núñez Hurtado, 1998)

La educación popular contiene pues este componente de carácter ético, pero lo expresa a través de un posicionamiento político-social hacia la transformación global; para ello, se sirve de una propuesta metodológica y pedagógica que ayuda a los actores sociales participantes a lograr, además de beneficios concretos de carácter material y espiritual, construir ciudadanía, es decir, hombres y mujeres concretos con conciencia crítica, que se organizan, que demandan, luchan, reivindican y/o construyen sus propios proyectos de acuerdo a sus propias necesidades y sus propias propuestas de transformación." (Ibid)

## **LA EDUCACIÓN SOCIAL**

En nuestro país, desde 1989, se ha desarrollado una propuesta de formación de “educadores sociales”, orientada hasta el momento fundamentalmente a infancia y adolescencia, que demostró aportes para el trabajo educativo con jóvenes, también. Esto significó la apertura y desarrollo del campo de la educación social y las referencias de la Pedagogía Social como uno de sus principales pilares conceptuales.

La educación social implicaría al menos las siguientes acciones o funciones : “la dinamización o activación de lo educativo de la cultura, de la comunidad y de sus individuos y de lo comunitario o social de la educación, más la función compensatoria o, en su caso, resocializadora y reeducativa”. (Ortega, 1999)

Por último, corresponde presentar una conceptualización de la educación social entendida como “una práctica educativa que opera sobre lo que lo social define como problema. Es decir, trabaja territorios de frontera entre los que las lógicas económicas y sociales van definiendo en términos de inclusión/exclusión social, con el fin de paliar o, en su caso transformar los efectos segregativos de los sujetos. La Educación Social atiende a la producción de efectos de inclusión cultural, social y económica al dotar a los sujetos de los recursos pertinentes para resolver los desafíos del momento histórico.”(Núñez, 1999).

Una concepción de educación social que contemple “los procesos de transmisión como de adquisición de los recursos culturales que posibilitan la incorporación de los sujetos a la actualidad de su época”, todo lo cual reconfigura la dimensión de los actores de la relación y los procesos educativos en “sujetos” y “agentes” (Ibid).

### **EN SÍNTESIS**

El desafío sigue siendo garantizar el derecho a la educación, para todos, durante toda la vida; más aún, garantizar la posibilidad de alcanzar aprendizajes, aprovechando las múltiples situaciones



de la vida cotidiana y social que son susceptibles de ser transformadas en situaciones educativas (Mialaret, 1985).

La educación no formal puede significar la construcción de escenarios diferentes, y más a la medida de las necesidades, intereses y problemas de la población; es decir, pensar en una propuesta educativa acorde a la situación de los sujetos, pero manteniendo los niveles de calidad, las exigencias y los objetivos, para alcanzar una real democratización de la educación, la cultura y la convivencia social.

En Uruguay, esto significa el reconocimiento de un espacio *de* y *para* la educación, no reconocido hasta ahora, claramente diferenciado de la educación formal y de los cometidos asignados a los Consejos Directivos autónomos de la ANEP y UDELAR.

El Debate Educativo y el Congreso Nacional de Educación, realizados en el año 2006, incluyeron en su Guía de Discusión, en sus documentos preparatorios y en una de sus Comisiones de trabajo, discusiones y propuestas sobre educación no formal. Aportes que fueron considerados a la hora de elaborar el proyecto de Ley General de Educación que el Poder Ejecutivo envió a consideración del Parlamento a comienzos de este año y que finalmente se sancionó el 10 de diciembre.

En ese sentido, la Ley incorpora un capítulo específico sobre Educación No Formal (Título II, capítulo IV), donde se la conceptualiza y se define su alcance. En el Artículo 37 del Capítulo IV se establece: “La educación no formal, en el marco de una cultura del aprendizaje a lo largo de toda la vida, comprenderá todas aquellas actividades, medios y ámbitos de la educación, que se desarrollan fuera de la educación formal, dirigidos a personas de cualquier edad, que tienen valor educativo en sí mismos y han sido organizados en diversos ámbitos de la vida social (capacitación laboral, promoción comunitaria, animación sociocultural, mejoramiento de las condiciones de vida, educación artística, tecnológica, lúdica o deportiva, entre otros).

La Educación no formal estará integrada por diferentes áreas de trabajo educativo, entre las cuales se mencionan: alfabetización, educación social, educación de personas jóvenes y adultas. Se

promoverá la articulación y complementariedad de la educación formal y no formal con el propósito de que ésta contribuya a la reinserción y continuidad educativa de las personas.”

En cuanto a los aspectos de organización de la educación, el proyecto de ley también contempla lo que fue una de las conclusiones surgidas en el Congreso Nacional de Educación en relación a la educación no formal, esto es, que se “requiere de una institucionalidad propia y específica”, que contribuya a mejorar la calidad de la educación en su conjunto. En ese sentido, el art.92 de la Ley 18.437 crea el Consejo Nacional de Educación No Formal.

No se trata de seguir generando instituciones, de repartirse potestades en los distintos ámbitos de la Educación, sino que se trata de que el Estado, en el marco del rectorado que le compete, realice, promueva y oriente acciones y propuestas educativas acorde a las necesidades e inquietudes de las personas.

Estas perspectivas nos muestran claramente la existencia de propuestas educativas, fuera del sistema educativo formal, muy significativas en relación a sus objetivos, contenidos, metodología y ámbitos donde se desarrollan, que rescatan y reivindican una concepción de la educación en un sentido amplio y profundo.

Diciembre, 2008

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- » **Cabello M.J./ Educación Permanente y Educación Social.**-- Málaga, 2002.
- » **Caride, J.A./ Las fronteras de la Pedagogía Social. Perspectivas científica e histórica.**-- Barcelona: Gedisa, 2005.
- » **Coombs y Amhed / Perspectivas de UNESCO** Vol. III, nº83, 1973
- » **Bhola, H. / Perspectivas de UNESCO**, vol. XIII, nº1, 1983,
- » **Delors, J./ La educación encierra un tesoro.**-- Madrid: Santillana, 1996.
- » **Faure, E. Et al/ Aprender a ser.**--Madrid: Alianza/UNESCO, 1978.
- » **Freire, P./ La educación como práctica de la libertad.**-- Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- » **Freire, P./ Pedagogía del oprimido.**-- Montevideo: Tierra Nueva, 1970.
- » **Lengrand, P. / Introducción al Aprendizaje Permanente.** – Barcelona: Teide/UNESCO, 1973
- » **Mialaret, G./Introducción a las Ciencias de la Educación.**-Ginebra: UNESCO, 1985.
- » **Núñez Hurtado, C. / “Reflexiones sobre la educación popular ante el siglo XXI” en Contexto cultural y socioeducativo de la educación social.** Sevilla, Universidad de Sevilla, 1998.
- » **Núñez, V./ Modelos de Educación Social en la Época Contemporánea.**-- Barcelona: PPU, 1990.

- » **Núñez, V./ Pedagogía Social: Cartas para navegar en el nuevo milenio.**-- Madrid: Santillana, 1999.
- » **Núñez, V/ La educación en tiempos de incertidumbre: las apuestas de la Pedagogía Social.**-- Barcelona: Gedisa, 2002.
- » **Ortega Esteban, J/ Educación social especializada,**-- Barcelona: Ariel, 1999
- » **Pain, A. / Educación informal. El potencial educativo de las situaciones cotidianas.** Buenos Aires: Nueva Visión, 1992.
- » **Puiggrós, A./ La educación popular en América Latina.**-- Buenos Aires: Miño y Dávila, 1998.
- » **Trilla, J./ La educación informal.**--Barcelona: PPU, 1987.
- » **Trilla, J./ La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social.**-- Barcelona: Ariel, 1996.
- » **UNESCO./ Declaración Mundial sobre Educación Para Todos.**--Jomtien: UNESCO, 1990.
- » **Uruguay. INAME. Centro de Formación y Estudios./ Una educación social para el Uruguay. Hacia la construcción que nos debemos.**-- Montevideo: INAME, 2003.
- » **Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación./ Desafíos de la educación uruguaya: interrogantes para el debate educativo.**--Montevideo: MEC, 2005.
- » **Uruguay. Ministerio de Educación y Cultura. Dirección de Educación. Área de Educación No Formal./ Educación No Formal. Fundamentos para una política educativa.**-- Montevideo: MEC, 2006.

## ÍNDICE

<b>PRESENTACIÓN</b> LUIS GARIBALDI	5
<b>PALABRAS PRELIMINARES</b> JOSÉ SEOANE	7
<b>INTRODUCCIÓN</b> PABLO MARTINIS	9
<b>MARCO TEÓRICO DE LA INVESTIGACIÓN: PRÁCTICAS EDUCATIVAS NO FORMALES DIRIGIDAS A ADOLESCENTES QUE VIVEN EN CONTEXTOS DE POBREZA. APORTES PARA LA CREACIÓN DE POLÍTICAS EDUCATIVAS EN EDUCACIÓN NO FORMAL.</b> MARCELO UBAL XIMENA VARON	15
<b>CARACTERÍSTICAS DE LA EDUCACIÓN NO FORMAL EN LOS CLUB DE NIÑOS.</b> YONATTAN MONTESDEOCA	37
<b>LA PERSPECTIVA DE DOCENTES QUE PARTICIPAN DE ESPACIOS DE EDUCACIÓN FORMAL Y EDUCACIÓN NO FORMAL RESPECTO DE LA PLANIFICACIÓN Y EJECUCIÓN DEL CURRÍCULO EN DICHS ÁMBITOS.</b> NOELIA OTERO, SEBASTIÁN VALDEZ Y YONATTAN MONTESDEOCA	53
<b>APROXIMACIÓN A LOS COMPONENTES PEDAGÓGICOS DEL PROGRAMA CALLE DEL INAU EN SUS ORÍGENES.</b> NATALIA FIGUEROA	67
<b>ENTREVISTA A JAUME TRILLA.</b> POR XIMENA VARÓN Y MARCELO UBAL	81

**LA EDUCACIÓN NO FORMAL.**

JAUME TRILLA BERNET

UNIVERSIDAD DE BARCELONA

99

**EDUCACIÓN NO FORMAL:**

**CONCEPCIÓN QUE SUSTENTA LA POLÍTICA DEL MEC.**

JORGE CAMORS

129









Se terminó de imprimir en los talleres gráficos de Tradinco S.A.  
Minas 1367 - Montevideo - Uruguay - Tel. 409 44 63. Marzo de 2009  
D.L. 347.945 / 09. Edición amparada en el decreto 218/996 (Comisión del Papel)































































































































