

Educación No Formal Selección de Textos MEC 2013



La educación no formal Jaume Trilla Bernet

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.¹

LA EDUCACIÓN NO FORMAL

Jaume Trilla Bernet

¹ 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. (dir): 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

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.
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, 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.

EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS 29

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...).

30 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

- 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.*² El otro es el libro *Apre-*

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

32 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

der a ser (1972), elaborado por un equipo dirigido por E. Faure y creado bajo los auspicios de la UNESCO.³ 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.*⁴ 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.⁵

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, 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

³Publicado en Madrid, Alianza Universidad.

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

⁵Referencias 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.

EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS 33

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 denuosos 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

34 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

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"...⁶ Todo eso nos lleva al cuarto elemento del contexto teórico que estamos revisando.

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

⁶Sobre 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 Ensino, nº 24, 1999, pp. 199-221; Trilla, J., "Ciudades educadoras: bases conceptuales" en Sabbag Zainko, M.A. (Org). Cidades 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.

EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS 35

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.

36 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

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.

EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS 37

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

38 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

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

EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS 39

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.

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

40 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

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

EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS 41

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).⁷

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.⁸ 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.

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.

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 curriculum 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.

42 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

También en este caso son diversos los criterios que se han propuesto para distinguirlos.

No obstante, básicamente también pueden reducirse a dos los 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).⁹ 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 preceptoral puesto que no es una forma colectiva de aprendizaje.

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 exclu-

⁹J. 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.

EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS 43

sión 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 oficial u oficiosamente 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

44 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

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 currículums 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.¹⁰

- 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.

¹⁰Sendas 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.

EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS 45

- 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.¹¹

- 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...¹²

- 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...).¹³

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.

¹¹ 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.

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, nº228, 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.

46 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

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 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.¹⁴

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 como

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. BROFEN- BRENNER, La ecología del desarrollo humano, Barcelona, Ed. Paidós, 1987, P. 54).

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.¹⁵

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.¹⁶

- Relaciones de sustitución. 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 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 disposi-

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 corresponderían 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.

48 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

ción 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

EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS 49

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.¹⁷

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

¹⁷En 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.

50 EDUCACIÓN NO FORMAL: LUGAR DE CONOCIMIENTOS

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.