

Revisión del concepto de Educación No Formal. Debates y propuestas*

*María Teresa Sirvent, Amanda Toubes, Hilda Santos,
Sandra Llosa y Claudia Lomagno***

RESUMEN: este artículo presenta una revisión crítica del concepto de Educación No Formal, construido a través de nuestras experiencias de investigación, de docencia y de extensión. Se basa en evidencias empíricas sobre el limitado alcance del concepto de educación no formal. Esta revisión tiene como objetivo captar, describir e interpretar el rico espacio de experiencias educativas que se da a lo largo de la vida de los individuos desde que nacen hasta que mueren y que trasciende el espacio de la escuela. Sostiene la existencia de un espacio educativo "más allá de la escuela", con su especificidad, significado y valor educativo, y destaca la necesidad de su análisis y su relevancia tanto para la investigación como para la formación del graduado en Ciencias de la Educación.

Se da cuenta de la construcción de una trama teórico-empírica que sostiene una perspectiva conceptual renovada, desde una visión integral de la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida y desde la visión de un continuo de "formalización".

A fin de abarcar la complejidad y especificidad de las experiencias educativas, se considera la inclusión de tres dimensiones de análisis: la sociopolítica, la institucional

- * Una primera versión de este escrito fue presentada como ponencia en las Jornadas Académicas "Cincuenta años de la carrera de Ciencias de la Educación" (noviembre de 2007). Se basa a su vez en documentos previos elaborados por nuestro "Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela" (Directora: Dra. M. T. Sirvent) del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras (UBA). Ver en bibliografía: Sirvent M. T., Toubes A., Santos H., Llosa S., Lomagno C., 2005; 2006.
- ** Sirvent, María Teresa: Lic. en Cs. de la Educación (UBA) y Dra. en Filosofía (Ph.D., Columbia University N.Y.). Prof. Tit. Consulta de Educación No Formal-Modelos y Teorías y de Investigación y Estadística Educativa I. Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL (UBA). Profesora seminarios de Maestría y Doctorado. Investigadora Principal CONICET/UBA.
Toubes, Amanda: Prof. Tit. de Educación de Adultos: Concepciones y Estrategias, Departamento de Ciencias de la Educación. Profesora seminarios de Maestría y Doctorado. Investigadora UBA.
Santos, Hilda: Lic. en Cs. de la Educación. Prof. Tit. de Desarrollo Sociocultural y Acción Comunitaria: Educación y Salud, Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL (UBA). Profesora seminarios de Maestría y Doctorado. Investigadora (UBA).
Llosa, Sandra: Lic. en Cs. de la Educación y Dra. (UBA). Prof. Adj. de Educación No Formal-Modelos y Teorías, Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL (UBA). Profesora seminarios de Maestría y Doctorado. Investigadora (UBA).
Lomagno, Claudia: Lic. en Cs. de la Educación (UBA). Doctoranda USAL. JTP Educación No Formal-Modelos y Teorías, Departamento de Ciencias de la Educación, FFyL (UBA). Investigadora (UBA). Docente UNER. Prof. seminarios de Maestría y Doctorado. Dir. Relaciones con la Comunidad CESAC N° 41.
Todos los autores son investigadores integrantes del "Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela", IICE, FFyL (UBA).

y la del espacio de enseñanza y aprendizaje, que pueden ser utilizadas para la descripción de cada experiencia según sus grados y tipos de formalización.

Para finalizar, a partir de la especificidad de los aspectos teórico-empíricos presentados, se reflexiona acerca de la formación de graduados en Ciencias de la Educación.

PALABRAS CLAVE: Educación No Formal – educación permanente – educación popular – educación de jóvenes y adultos - formación de licenciados en Ciencias de la Educación

ABSTRACT: This article presents a critical review of the concept of Non-Formal Education, built through our experiences of research, teaching and extension. It is based on empirical evidence about the limited scope of the concept of non-formal education. This review aims to capture, describe and interpret the rich space of educational experiences that occur throughout the life of individuals from birth to death and beyond the school space. Maintains the existence of an education "beyond school", with its specificity, meaning and educational value, and emphasizes the need for analysis and its relevance both for research and for graduate training in Science Education. This article realizes the construction of a theoretical-empirical frame that supports a renewed conceptual perspective, from a holistic view of education as a need and right of social groups and individuals throughout the life from the perspective of a continuum of "formalization".

In order to encompass the complexity and specificity of educational experiences, considering the inclusion of three dimensions of analysis: the socio-political, institutional and the space for teaching and learning, which can be used to describe each experience according to their degrees and types of formalization.

Finally, from the specificity of theoretical and empirical aspects presented, we reflect on the training of graduates in Science Education.

KEY WORDS: non-formal education - Lifelong Education - Adult Education - popular education, graduate training in Science Education.

El concepto de Educación No Formal en debate

Este trabajo presenta reflexiones y aportes teóricos, sobre la base de una revisión crítica del concepto de Educación No Formal, construidos a través de experiencias de investigación, de docencia y de extensión.¹

Esta revisión del concepto de educación no formal tiene como objetivo captar, describir e interpretar el rico espacio de experiencias educativas que se dan a lo largo de la vida de los individuos desde que nacen

1. Este trabajo toma como base la construcción teórico-empírica trabajada por la cátedra de Educación No Formal-Modelos y Teorías desde su inicio en el año 1988. Se nutre además de las experiencias de docencia, investigación y extensión universitaria de las cátedras de Educación de Adultos: Concepciones y Estrategias y de Desarrollo Sociocultural y Acción Comunitaria: Educación y Salud, correspondientes a la carrera de Ciencias de la Educación; así como del "Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la Educación de Jóvenes y Adultos más allá de la escuela" del IICE, FFyL (UBA).

hasta que mueren y que trasciende el espacio de la escuela en sus diferentes niveles educativos.²

Esta revisión sostiene la existencia de un espacio "más allá de la escuela", con su especificidad, significado y valor educativo, y destaca la necesidad de su análisis y su relevancia tanto para la investigación como para la formación del graduado en Ciencias de la Educación.

Históricamente, el concepto de educación no formal, cuyo uso se difundió entre fines de la década de 1960 y principios de 1970, permitió nominar una amplia y creciente área de experiencias y prácticas educativas existentes más allá de la escuela, frente a la identificación de su crisis.

La clasificación tripartita del universo educativo tuvo un impulso importante a partir de la labor de Coombs y su equipo en el marco de la Unesco,³ quienes diferenciaron la educación no formal de la formal y de la informal. Entendían como **educación formal** la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos de la universidad. La educación informal fue definida 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.

Por su parte, la **educación no formal** incluía toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños.

El análisis de las características de las experiencias educativas concretas señala los límites de este concepto de educación no formal como abordaje teórico poco fértil para describir, interpretar e intervenir sobre este ámbito, teniendo en cuenta que:

- Esta nominación de ciertas experiencias educativas a través del calificativo "no formal", supone asumir implícitamente que el complejo universo educativo existente "más allá de la escuela" pudiera definirse solo por negación u oposición a "lo formal", implicando entonces, tácitamente, la referencia a un campo de acciones que no tuviera forma, ni estructuración, ni identidad o especificidad propia.

2 El desarrollo de esta perspectiva puede ampliarse en las Memorias de la Cátedra de Educación No Formal - Modelos y Teorías, Prof. Titular: Dra. María Teresa Sirvent. 1988-2010. Para más detalles ver también Sirvent (1999a).

3 La Unesco encomendó al IPE (dirigido en esa época por P. H. Coombs) la elaboración del documento base para la "International Conference on World Crisis in Education" (EE.UU., 1967), en el que figuran las primeras definiciones; posteriormente Coombs y su equipo continuaron delineando las definiciones arriba citadas, por ejemplo en "New path to learning for rural children and youth" (New York, 1972) o en "Attacking rural poverty: how Non-Formal Education can help" (Baltimore, J. Hopkins University Press, 1974).

- La definición por la negativa implica una contraposición y atomización del fenómeno educativo que desconoce la riqueza de la relación dialéctica entre escuela y más allá de la escuela.

- La carga semántica negativa compartida por el adverbio *no* (en no formal) y el prefijo *in* (en informal) tampoco permite aplicar un criterio clasificatorio en forma apropiada.

- La clasificación tripartita, en educación formal, no formal e informal, no funciona como clasificación excluyente en términos lógicos; la complejidad de la realidad del campo educativo hace que una misma experiencia pueda ser ubicada en una y otra clase, según se consideren distintos aspectos o criterios, de modo que incluso actividades que podrían considerarse como de educación no formal se realizan, sin embargo, dentro de la escuela.

- La caracterización por la negativa facilita una suerte de desvalorización de las acciones, en relación con la llamada educación formal; se observa un efecto de simplificación y descalificación de estas experiencias que quedan simplemente reducidas a la negación de lo escolar.

Esta connotación negativa y descalificatoria obtura el reconocimiento de la complejidad y de la especificidad propias de las experiencias educativas más allá de la escuela y su caracterización afirmativa a partir de sus rasgos específicos, así como la identificación de los desafíos pedagógicos que se desprenden de los mismos, tales como: las características de los distintos grupos de población a los que se dirigen estas experiencias, especialmente las de la población joven y adulta con profundas necesidades educativas; la asistencia voluntaria de los participantes; la inmediatez de las demandas de aprendizaje con las que llegan estos y el desafío de promover a partir de allí un proceso que facilite el reconocimiento de nuevas necesidades y demandas.

La definición centrada en la negación de lo formal parece configurar una contraposición con la rigidez y la ordenación jerárquica en la relación pedagógica, propias de cierto modelo escolar. Sin embargo, en materia de didáctica debe reconocerse que, así como la innovación no es exclusividad de las experiencias educativas más allá de la escuela, tampoco lo tradicional es exclusivo de la escuela. Asimismo, las experiencias educativas "no formales" tampoco han cumplido con las expectativas democratizadoras.⁴ Por el contrario, se identifica en nuestras investigaciones cómo en el ámbito de la educación más allá de la escuela se reproducen la injusticia y la discriminación del sistema educativo, al confirmarse el principio de avance acumulativo cuantitativo y cualitativo en educación: es quien más

4 Esta falsa antinomia entre la educación formal y la no formal en términos de su potencial democratizador de lo educativo llevó asimismo a identificar la educación no formal con la educación popular, excluyendo la posibilidad de desarrollar experiencias, con el sentido político, ideológico y pedagógico de la educación popular, dentro de la escuela.

“educación formal” tiene, quien más y mejor educación o aprendizaje permanente demanda y se apropia a lo largo de toda su vida.⁵

Otros señalamientos críticos en relación al concepto de educación no formal alertan sobre el riesgo de su utilización para encubrir “una educación de segunda para los pobres” o para justificar el debilitamiento de la responsabilidad del Estado en asegurar el derecho de todos a la educación.⁶

A partir de estas consideraciones conceptuales y de las evidencias empíricas que señalan el limitado alcance del concepto de educación no formal e incluso sus riesgos de distorsión teórica y empírica para analizar e intervenir en esta compleja realidad, hemos generado una nueva propuesta⁷ que consiste en el reemplazo del concepto de educación no formal por una visión holística y dinámica del universo educativo en términos de un continuo de grados, niveles o tipos de formalización.

Propuesta de un “continuo de formalización” desde una visión global de la educación

Los trabajos de investigación e intervención desarrollados por el “Programa Desarrollo Sociocultural y Educación Permanente: la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela” ha permitido construir una trama teórico-empírica que sostiene una perspectiva conceptual renovada acerca del fenómeno educativo, que se desarrolla sobre los siguientes ejes:

1. la visión global o integral del fenómeno educativo y el continuo de formalización;
2. la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta:
 - a. las dimensiones para el análisis de los grados o tipos de formalización;
 - b. las áreas de la vida cotidiana como potenciales espacios educativos;
 - c. la interrelación entre la perspectiva sociológica y la psicosocial para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos.

-
- 5 Ver diagnósticos cuantitativos acerca de la vigencia del principio de avance acumulativo en educación y de la situación educativa de riesgo que afecta al 67 % de la población de 15 años y más que asistió pero ya no asiste a la escuela en Sirvent, 1992; Sirvent y Llosa, 2001; Sirvent y Topasso, 2007.
 - 6 Ver acerca de las diferentes posiciones sobre el tema Brusilovsky, 1994 y Sirvent, 1992.
 - 7 Diversos especialistas identificaron también la debilidad de la trílogía conceptual de la Educación Formal, la Educación No Formal y la Educación Informal e intentaron un abordaje más complejo. Por ejemplo, Álvarez, Hauzer y Toro (1978) señalaron que no existen límites precisos sino más bien diferencias de énfasis y de grado en múltiples dimensiones de un “contexto de aprendizaje”, tales como: el espacio físico, el entorno institucional, el tiempo y las secuencias de la enseñanza, los procesos y los elementos de estimulación. Por su parte, Romero Brest (1984) consideró la combinación de variaciones en los indicadores referidos a cuatro aspectos a fin de ubicar cada experiencia educativa en un continuo de grados de formalización: el aspecto político, el jurídico, el administrativo y el pedagógico. Posteriormente, Sirvent propuso distintos aspectos para analizar las experiencias educativas, referidos al marco jurídico, institucional, político, personal docente, metodológico, financiero, etc.

A partir de una concepción integral de lo educativo, se destaca la relación e interacción entre los universos de la escuela y de la educación más allá de la escuela y se incluye la totalidad de los estímulos de enseñanza y de aprendizaje existentes en una sociedad. Esta perspectiva ya fue planteada históricamente a través del concepto de **educación permanente**. El **continuo de formalización** es una perspectiva de análisis que atraviesa esta visión integral de lo educativo, para referirse al grado de estructuración u organización de una experiencia educativa en sus distintas dimensiones y aspectos, tal como ampliaremos más adelante.

El paradigma de la educación permanente se asienta sobre ciertos principios y supuestos teóricos y metodológicos, tales como:

- la concepción de la educación como una necesidad permanente a lo largo de la vida y como un derecho, para todos los individuos y grupos sociales;

- el reconocimiento de la capacidad de individuos y grupos para el aprendizaje y la transformación a lo largo de toda su existencia;

- la consideración de la experiencia vital como punto de partida para procesos de aprendizaje continuo;

- el reconocimiento de la existencia de múltiples formas y recursos educativos emergentes de una sociedad, que operan en la escuela y más allá de la escuela;

- el supuesto de la potenciación de todos estos recursos educativos a través de la constitución de una red o trama que los articule;

- el reconocimiento de la importancia y la necesidad de la participación social en las cuestiones referidas a la educación y la democratización del conocimiento.

Dentro de esta totalidad del fenómeno educativo pueden distinguirse tres componentes para propósitos de análisis: la educación inicial, la educación de jóvenes y adultos y los aprendizajes sociales.⁸

- La **educación inicial** abarca todas las experiencias educativas graduadas, estructuradas, sistematizadas y con una alta intencionalidad educativa para la formación general de la persona y los grupos en contenidos socialmente relevantes y también en actitudes y habilidades necesarias para continuar los aprendizajes a lo largo de toda la vida. Incluye la denominada (tradicionalmente) educación formal en todos sus niveles, desde el preescolar, la escuela primaria, media y el nivel terciario (universitario y no universitario). Se entiende la escuela en sus tres niveles como "inicial"

8 Esta discriminación entre los tres componentes de la educación permanente fue elaborada inicialmente por P. Bélanger, sobre la base de una comparación de artículos de investigadores y académicos del área de la Educación de Jóvenes y Adultos (Bélanger P., "Lifelong Learning: The dialectics of 'Lifelong Educations'", *International Review of Education*, vol. 40, Nº 3-5, 1994). Sirvent realiza una redefinición de estos tres componentes, a fin de considerar las notas específicas que adquieren los mismos en el contexto sociohistórico de nuestro país. Ver por ejemplo Sirvent (1996).

o fundante, en tanto debería ser el lugar donde aprender a aprender, para servir de despegue para una educación a lo largo de toda la vida.

- La **educación de jóvenes y adultos** refiere a las múltiples experiencias intencionalmente educativas con jóvenes y adultos, no correspondientes a la educación inicial. Abarca un amplio campo de instancias educativas heterogéneas (en cuanto a contenidos, metodología, intencionalidades, tipo de población destinataria e incluso a grados de formalización) dirigidas fundamentalmente a la población de 15 años y más que ya no está en la escuela. Constituye el ámbito de un conjunto de actividades relacionadas con las necesidades educativas correspondientes a las distintas áreas de la vida cotidiana del joven y el adulto. Incluye tanto las actividades organizadas para completar los niveles educativos formales de la educación inicial (por ejemplo, las escuelas primarias o medias de adultos) como aquellas experiencias educativas orientadas al trabajo, a la vida familiar, la vivienda, la salud, la recreación y el tiempo liberado, la participación social y política, a lo largo de toda la vida.

El tercer componente refiere a los **aprendizajes sociales**. Son procesos de aprendizajes no intencionales e inestructurados que se producen durante toda la vida de los individuos y grupos, por formar parte de un determinado contexto sociocultural en el que se suceden las experiencias de la vida cotidiana. La complejidad de la vida actual, los avances tecnológicos, los acontecimientos sociohistóricos impulsan aprendizajes permanentes.

Esta visión integral del fenómeno educativo con sus tres componentes, en tanto educación a lo largo de toda la vida, implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada solamente en la escuela y en los niños, al considerar la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida. Esto se torna más acuciante en la actualidad, ya que para poder analizar crítica y autónomamente la realidad y poder intervenir y transformarla se necesitan conocimientos cada vez más complejos. La democratización del conocimiento no puede quedar, entonces, circunscrita solamente a la escuela: "frente a la complejidad de la problemática política, económica, científica, social, cultural y tecnológica, el acceso al conocimiento para la mayoría de la población solo es factible a través de la movilización de múltiples recursos educativos 'más allá de la escuela'" (Sirvent, 1999a: 7).

A partir de esta visión global de lo educativo, la perspectiva conceptual construida a través de nuestros trabajos destaca la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela, teniendo en cuenta las siguientes consideraciones:

a. Las **dimensiones** para la descripción, interpretación e intervención en las experiencias educativas y los grados o tipos de formalización. Las

tres dimensiones que se consideran son la sociopolítica, la institucional y la del espacio de enseñanza y aprendizaje.

- La dimensión sociopolítica refiere a la relación de la experiencia educativa con el Estado. Considera la inclusión de dicha experiencia en el marco de las políticas públicas y la legislación; las reglamentaciones estatales (normas, estatutos) que regulan el funcionamiento de la experiencia ya sea en cuanto al currículum prescripto, los recursos humanos u otros aspectos; los órganos y procedimientos administrativos que competen en los distintos niveles del Estado, etc.

- La dimensión institucional refiere al contexto o marco institucional en el que se desarrolla la experiencia, qué tipo de institución es y fundamentalmente cuáles son sus fines y objetivos.

- La dimensión del espacio de enseñanza y de aprendizaje refiere a la tríada que define el acto o espacio educativo, integrada por la interrelación entre aquel que enseña, el que aprende y el contenido.

En cada una de estas dimensiones (sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y de aprendizaje) se pueden discriminar, a su vez, diferentes aspectos, como la planificación, el financiamiento, los objetivos, la evaluación, la certificación, entre otros.

Estas tres dimensiones y sus aspectos pueden ser utilizados para la descripción de cada experiencia según sus grados o tipos de formalización, definidos según sus características de estructuración u organización. La noción de **formalización** supone:

- referirse a la estructuración, organización, regulación y planificación de los aspectos de una experiencia educativa;

- considerar que esta formalización no necesariamente debe asumir una forma semejante a la correspondiente al sistema escolar de la Educación Formal;

- considerar que difícilmente una experiencia educativa pueda clasificarse como un todo en clases mutuamente excluyentes, ya se trate de formal/no formal o de formal/no formal/informal;

- analizar cada experiencia teniendo en cuenta las tres dimensiones diferenciadas a las que nos hemos referido más arriba, dado que cada una de ellas puede presentar diferentes **grados de formalización**.

Como se señaló más arriba, partimos de considerar un continuo de grados de formalización en el cual las experiencias educativas se distribuyen desde un polo o extremo de mayor formalización hasta otro extremo de menor o mínima formalización, según sus variaciones en las características correspondientes a cada una de las tres dimensiones de análisis. De esta manera, el mayor o menor grado o tipo de formalización sociopolítica hace referencia al papel del Estado regulando el funcionamiento de la experiencia en diversos aspectos o componentes de la misma. El mayor o menor grado o tipo de formalización institucional hace referencia a la presencia de una institución determinada regulando diversos aspectos o componentes

de la misma. El mayor o menor grado o tipo de formalización en el espacio de enseñanza y aprendizaje hace referencia a la planificación, organización y estructuración didáctica y metodológica de la experiencia.

El análisis del mayor o menor grado de formalización en cada una de estas dimensiones puede aplicarse ya sea a los hechos referidos a la educación inicial, a la educación de jóvenes y adultos o a los aprendizajes sociales. Es evidente que la escuela tiene un alto grado de formalización en las tres dimensiones; la especificidad de los fenómenos educativos más allá de la escuela reside, en parte, en que una misma experiencia puede tener distintos grados de formalización en cada una de las tres dimensiones o aun en los distintos aspectos que pueden discriminarse dentro de cada dimensión.

En nuestros análisis hemos observado que una misma experiencia (por ejemplo, un taller de delegados barriales organizado por una asociación vecinal) puede caracterizarse por un *bajo grado de formalización* en la dimensión sociopolítica (por no corresponder al sistema educativo formal, no responder a leyes específicas que regulen la actividad, no figurar en ningún organigrama administrativo estatal, etc.); un *grado medio de formalización* en la dimensión institucional y, al mismo tiempo, sin embargo, presentar un *alto grado de formalización* en la dimensión del espacio de enseñanza y de aprendizaje (dado que quienes actúan como docentes planifican la reunión con sus momentos, sus objetivos, los contenidos a desarrollar y desarrollan una estrategia didáctica determinada).

Se pueden encontrar otros ejemplos en los que coexisten una alta formalización en algunos aspectos con una baja o media en otros; resultaría entonces difícil ubicar estas experiencias, consideradas como un todo, en alguno de los compartimentos separados de la educación formal, educación no formal y educación informal de la tradicional clasificación tripartita.

De allí la fertilidad de la noción de *grados de formalización* para la construcción teórico-empírica, para captar la complejidad del fenómeno educativo y, en particular, de estas experiencias educativas más allá de la escuela. En la diversidad de este campo de experiencias educativas se observan las distintas combinaciones posibles, pudiendo dar lugar a la identificación de distintos tipos de formalización.

En esta dirección actualmente estamos elaborando una propuesta de construcción de una **tipología de formalización** que permita identificar, describir e interpretar los diferentes tipos de experiencias educativas en tanto manifestaciones del continuo de formalización. Sobre la base del trabajo teórico-empírico realizado hasta el momento⁹ se ha avanzado en la

9 En el trabajo inicial de la construcción teórico-empírica de esta tipología han participado los siguientes estudiantes de la asignatura Educación No Formal-Modelos y teorías y de Proyectos de Créditos de Campo y de Investigación: Canale, Lucía; Ciolli, Karina; Condomiña, Marisa; Costa Rojo, Laura; Jeger, Gonzalo; Khon, Carolina; Kon, Rodrigo; León, Florencia; Saforcada, Florencia; Santos, Marcela.

construcción de variables para la medición de los grados de formalización, lo cual requirió, a su vez, la determinación de los indicadores correspondientes a cada categoría de análisis, la asignación de valores y la elaboración de índices de combinación de variables, entre otras cuestiones. Asimismo se avanzó en la identificación de la distribución de tipos de formalización. De esta manera, la tipología en elaboración permite considerar los distintos tipos de formalización posibles, donde cada uno de ellos refiere a la combinación o al cruce simultáneo de distintos grados de formalización en las tres dimensiones (sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza y de aprendizaje).

Es importante destacar que el grado de formalización (mayor o menor) que tenga una experiencia en cada aspecto o dimensión no es negativo ni positivo en sí mismo. Precisamente, la identificación de los grados de formalización puede aplicarse como instrumento para analizar en qué condiciones facilitan y en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa; esto depende de un conjunto de factores que deben tomarse en cuenta, entre otros: el contexto sociohistórico en el cual se desarrolla la experiencia, las características institucionales, los objetivos que se buscan, las características de los participantes, las circunstancias en las que tenga lugar. Sobre esta base, también es posible evaluar si es necesario intervenir intencionalmente, aumentando o disminuyendo el grado de formalización a fin de producir una mejora cualitativa.

Por último, en nuestros estudios hemos identificado además, la especificidad de las experiencias de distinto grado de formalización en lo que hemos denominado **procesos de formalización**; estos consisten en un aumento o disminución del grado de formalización en algún aspecto de una experiencia, en el devenir de su desarrollo a lo largo del tiempo.

Este concepto de "procesos de formalización ha mostrado también su "fertilidad teórica". Por ejemplo, diversos movimientos sociales en la Argentina han ido "formalizando" sus espacios de formación política, que históricamente se daban como procesos de aprendizajes sociales resultantes de las experiencias mismas de participación y lucha social. Los debates actuales en torno a los Bachilleratos Populares para jóvenes y adultos (impulsados por diversas organizaciones y movimientos sociales) y su relación con el Estado o sus búsquedas de nuevas formas de organización institucional también pueden ser comprendidos a la luz de la noción de "grados" y de "procesos de formalización".

b. Otro aspecto de la especificidad de este ámbito se evidencia al considerar las **áreas de la vida cotidiana** que sirven como nutrientes de las múltiples experiencias educativas más allá de la escuela de diversos grados de formalización. Por ejemplo, experiencias vinculadas a la salud, el trabajo, la familia, la participación ciudadana, el tiempo liberado.

Como se presentara más arriba, una visión amplia de lo educativo requiere considerar la experiencia vital del adulto como punto de partida y sustento de su proceso de aprendizaje continuo; esto implica percibir la potencialidad de cada área de la vida cotidiana para tornarse un espacio educativo de mayor o menor grado de formalización.

Esta perspectiva conlleva una ruptura entre cierto paralelismo existente entre educación y disciplinas académicas. Supone considerar que cualquier área problemática de la vida cotidiana puede tornarse parte del currículum social inter y transdisciplinario, con el que se trabaje en distintas experiencias educativas.

Los estímulos educativos de cada una de estas áreas (educación y salud, educación y trabajo, educación y tiempo libre, entre otras) han tenido un devenir histórico propio, que ha ido configurando un despliegue y un desarrollo particular de las experiencias educativas correspondientes, en interacción con las condiciones del contexto político y socioeconómico. Actualmente incluso pueden identificarse núcleos temáticos, técnicas, actividades e incluso tradiciones que tienen ciertas notas específicas de cada área.

c. Un tercer aspecto referido a la especificidad de las experiencias educativas más allá de la escuela requiere considerar la interrelación entre la perspectiva socioestructural y la sociosimbólica para el análisis de la dialéctica de los múltiples estímulos educativos. Estas perspectivas se incluyen en los análisis sociológicos y psicosociológicos que lleva adelante el Programa en sus trabajos de investigación. La dialéctica mencionada mas arriba hace a la prioridad que otorgamos en nuestros trabajos a la perspectiva psicosocial, que busca indagar la relación entre el orden sociohistórico y los sujetos.

La **perspectiva socioestructural** refiere al interjuego entre las estructuras políticas, económicas y educativas, los procesos de decisiones, los mecanismos estructurales y los procesos de aprendizaje, que pueden ser identificados por un observador.

La **perspectiva sociosimbólica** refiere a la vivencia del proceso educativo continuo desde la perspectiva de los sujetos, teniendo en cuenta el significado específico que estos le otorgan. Un instrumento privilegiado para trabajar esta perspectiva es la construcción por parte de los sujetos de su propia biografía educativa, en la que se refleja el procesamiento psicosocial de los aspectos sociohistóricos estructurales (políticos, económicos, etc.) a nivel de individuos y grupos.

Algunas reflexiones finales acerca de la formación en Ciencias de la Educación

La especificidad observada en cada uno de los aspectos presentados más arriba requiere la formación de graduados en Ciencias de la Educación con

instrumentos para la investigación, el estudio y la inserción profesional desde el reconocimiento de la complejidad y las particularidades de este campo.¹⁰ Es necesaria la intervención reflexiva y crítica tanto en la dimensión sociopolítica, en la institucional y en la del espacio de enseñanza y de aprendizaje de las experiencias educativas más allá de la escuela.

Las características propias de los componentes de esta última dimensión, de los contenidos del currículum social, de los que aprenden (cuya voluntad y autonomía intervienen fuertemente), de los que enseñan (desde sus experticias independientemente de su certificación como docentes), entre otras, nos permite afirmar que una experiencia educativa más allá de la escuela no implica la inexistencia de estrategias didácticas. Por el contrario, para enfrentar el principio de avance acumulativo en educación y ofrecer instancias educativas de calidad es necesario intervenir a nivel político e institucional así como en los espacios de enseñanza y aprendizaje con un alto grado de intencionalidad educativa y con un alto grado de formalización pedagógica.

Consideramos la noción de grados o tipos de formalización como un instrumento adecuado para la descripción, el análisis y la intervención sobre las experiencias; sin embargo, esta noción nada nos dice acerca de su sentido más profundo, su fundamento ideológico, su intencionalidad político-pedagógica, su orientación reproductora o emancipadora. Entendiendo la educación como un campo de lucha entre fuerzas y tendencias contrarias y contradictorias, la perspectiva político-pedagógica cruza todas las experiencias educativas percibidas desde la visión integral de la Educación Permanente, cualquiera sea el grado, nivel o tipo de formalización que las describa.

Y es justamente allí donde el concepto de Educación Popular tiene su relevancia propia, al permitir destacar el componente político-pedagógico transformador y emancipador que puede caracterizar a ciertas experiencias educativas de diferente grado de formalización (ya sea en la escuela o más allá de la escuela).¹¹

La propuesta conceptual presentada aquí acerca del fenómeno educativo y el continuo de formalización se asienta sobre la trama teórico-empírica que el Programa ha construido en relación a los conceptos de poder y participación social y de necesidades humanas y demandas, entre ellas las relativas a la educación. Es una trama que articula nuestras investigaciones alrededor de ejes conceptuales y metodológicos comunes y transversales.

10 A la luz de la perspectiva conceptual presentada más arriba, consideramos que la manera en la cual la materia "Educación No Formal" se incluye en el Plan de la carrera de Ciencias de la Educación revela un sesgo epistemológico que obstaculiza la formación de los estudiantes en una visión integral del fenómeno educativo que favorezca la comprensión e intervención en la trama de los múltiples estímulos educativos.

11 La riqueza y complejidad del paradigma de la Educación Popular no pueden ser desarrollados en este artículo. Para una ampliación sobre Educación Popular ver en Sirvent (2003, 2008, 2010, 2011), Toubes (1961), Llosa (2009).

Entre estos ejes se destacan: las múltiples pobreza; los procesos y mecanismos de poder y de inhibición del crecimiento del movimiento popular (coaptación, internismo, clientelismo); los obstáculos para la participación; el proceso histórico de identificación de necesidades y de su conversión en demandas sociales;¹² las relaciones entre el conocimiento cotidiano y el científico, el proceso de aprendizaje en la formación de cuadros docentes, técnicos y profesionales.

Desde esta perspectiva conceptual, a través de nuestros trabajos, hemos identificado distintas problemáticas que el contexto sociopolítico, económico y educativo actual le plantea a la educación de jóvenes y adultos más allá de la escuela.¹³

Frente a las diversas problemáticas sociales y educativas actuales, es necesario proveer de instrumentos conceptuales y metodológicos al futuro graduado en Ciencias de la Educación, tanto para la descripción y el análisis de la situación actual del área desde una perspectiva sociohistórica, como para la construcción de conocimientos colectivos con los educadores y con los jóvenes y adultos de sectores populares, para la formulación de criterios de deseabilidad y pautas para la acción, especialmente, aquellas herramientas que les permitan el trabajo teórico metodológico para el diagnóstico de las necesidades y demandas por educación de los sectores populares y la intervención pedagógica superadora.¹⁴ La formación de un graduado en Ciencias de la Educación debe posibilitarle la indagación científica y la intervención, con una fundamentación ético-política y pedagógica, a nivel de las políticas públicas, de las instituciones y de los espacios de enseñanza y aprendizaje.

-
- 12 Asumimos que el proceso necesidad-demanda es complejo y dinámico e incluye la construcción de la demanda desde el reconocimiento de la necesidad, su expresión individual e incluso la posibilidad de su transformación en objeto de reclamo colectivo y de conversión en asunto de debate público a través de prácticas participativas, tanto a nivel institucional como en el de las políticas públicas. Esta perspectiva conceptual se construye sobre la base de una teoría integral o sistémica de las necesidades humanas. Sobre esta base, se discrimina entre los conceptos de (Sirvent, 1992; 1996): a. demanda potencial, referida al conjunto de población de 15 años y más con necesidades objetivas diversas en materia de educación de adultos, que pueden o no concretarse a través de la inserción en alguna de las ofertas existentes; b. demanda efectiva, referida a aquellas aspiraciones educativas que se traducen de manera concreta en alguna de las instancias destinadas a jóvenes y adultos en un momento determinado; c. demanda social, referida a una expresión organizada y colectiva de necesidades y reivindicaciones, que los miembros de un grupo social buscan implementar a través de decisiones institucionales y/o públicas.
 - 13 Acerca de las problemáticas identificadas ver en las diversas publicaciones de este Programa de investigación.
 - 14 Nuestras investigaciones nos permiten sostener que en el proceso complejo de construcción de las necesidades y demandas por educación de los jóvenes y adultos de sectores populares se encuentran involucrados múltiples aprendizajes, sean o no intencionales. Asumimos entonces que en el devenir dinámico y dialéctico del reconocimiento de las necesidades y la formulación de demandas por EDJA están implicados diversos factores y aspectos, entre ellos, los educativos. Por ello sostenemos que las necesidades y demandas educativas también son materia de análisis y de intervención para un Licenciado en Ciencias de la Educación. Para una ampliación, ver Sirvent, Toubes, Santos, Llosa, Lomagno (2007).

Bibliografía

- Álvarez, B.; Hauzer, R. y Toro, J. B. (1978). *La educación no formal. Aspectos teóricos y bibliografía*. CEDEN / UNICEF.
- Brusilovsky, S. (1994). "Educación no formal. ¿Una categoría significativa?" (mimeo).
- Cátedra de Educación No Formal-Modelos y Teorías. Memorias de la Cátedra de Educación No Formal-Modelos y Teorías, Prof. Titular: Dra. María Teresa Sirvent. 1988-2005.
- Llosa, S. (2009). "Educación Popular y Educación No Formal: viejos debates, nuevas realidades". Foro Nac. de Educación para el Cambio Social. La Plata, UNLP, junio.
- (2010). "La Educación No Formal y la Animación Sociocultural: aportes conceptuales para el análisis y la intervención en experiencias comunitarias", 3er. Congreso Iberoamericano de Animación Sociocultural. Buenos Aires, octubre.
- Llosa, S. y Lomagno C. (1999). *Estrategias didácticas II*. Serie Formación Docente en Salud. Subsecretaría de Planificación de la Salud. Dirección Provincial de Capacitación de la Salud.
- Llosa, S., Lomagno, C. y Sirvent, M. T. (2005). "Docencia, investigación y extensión universitaria: algunas experiencias de construcción colectiva de conocimientos". Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Fichas de Cátedra.
- Rigal, L. (1990). "Democracia, Escuela Pública y Educación Popular: convergencias y dilemas". Seminario Taller "Educación Popular en América Latina", La Paz (Bolivia), julio.
- Romero Brest, G (1984). "La educación y sus dos circuitos", *Revista La Educación* N° 94-95. Washington, OEA, pp. 93-98.
- (1989). *Educación No Formal. Precisiones terminológicas y estrategias de democratización*. Buenos Aires, CICE/Di Tella.
- Sirvent, M. T. (1992). "Políticas de ajuste y educación permanente: ¿Quiénes demandan más educación? El caso de Argentina", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Miño y Dávila/Facultad de Filosofía y Letras (UBA), año I, N° 1.
- (1996). "La Educación de Jóvenes y Adultos en un contexto de políticas de ajuste, neoconservadurismo y pobreza", *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. Miño y Dávila/Facultad de Filosofía y Letras (UBA), año V, N° 9.
- (1999a). "Precisando términos. Pero... ¿es sólo cuestión de términos?" (mimeo, 1993). *Propuestas - Revista de Educación No Formal*. Buenos Aires, año 1, N° 1.
- (1999b). *Cultura Popular y participación social. Una investigación en el barrio de Mataderos*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)/Miño y Dávila.

- (2001). “El valor de educar en la sociedad actual y el ‘Talón de Aquiles’ del pensamiento único”, *Revista Voces*. Asociación de Educadores de América Latina y el Caribe AELAC, Uruguay, año V, N° 10.
- (2003a). “Educación Popular de Jóvenes y Adultos y Participación Social: Una Historia y Un presente”, *Temas em Educação*. Editora Universitária UFPB: João Pessoa, N° 12.
- (2003b). “La investigación social y el compromiso del investigador: contradicciones y desafíos del presente momento histórico en Argentina”. *Cahiers des Amériques Latines* N° 42 Dossier Terrains d’Enquête, pp. 81-100. Publicado también en *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*, año XII, N° 22, 2004.
- (2008a). “Revisión del concepto de Educación No Formal”, *Revista de la Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación de Rosario*, N° 2, pp. 2-5.
- (2008b). *Educación de Adultos: Investigación y participación. Desafíos y contradicciones*. (1ra. ed. Buenos Aires, Coquena, 1994). 2da. ed. corregida y aumentada: Buenos Aires, Miño y Dávila.
- (2009). “Re-conceptualizando la Educación No Formal”, en Morales, M. (comp.). *Educación No Formal. Una oportunidad para aprender. Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas*. Montevideo, Ministerio de Educación y Cultura de Uruguay/Unesco. Disponible en: <http://www.unesco.org.uy/educacion/fileadmin/educacion/Publicaciones/FIT2009/EducNoFormal.PDF>
- (2010). “La Investigación Acción Participativa y la Educación Popular: su encuadre pedagógico”, en Hillert, F.; Ameijeiras, M. J. y Graciano, N. (comps.). *Pedagogías críticas y problemáticas socioeducativas*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA) / Ediciones Buenos Libros (en prensa).
- (2011). “Historia, Educación Popular y universidad pública: su devenir en relación con los movimientos sociales en América Latina”. IV Jornadas sobre Historia y Educación. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), mayo.
- Sirvent, M. T. y Llosa, S. (2001). “Jóvenes y adultos y educación en la Ciudad de Buenos Aires”, *Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación*. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA)/Miño y Dávila, año X, N° 18.
- Sirvent, M. T. y Topasso, P. (2007). “Análisis del nivel educativo de riesgo de la población joven y adulta en Argentina. Notas para una política educativa”. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Fichas de Cátedra.
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Llosa, S. y Topasso, P. (2006). “Nuevas leyes, viejos problemas en educación. Aportes para el debate sobre la ley de educación desde una perspectiva de Educación Permanente y Popular”, *Revista Amauta. Anuario de Investigación*. Tucumán, N° IV. Disponible en: http://amauta-tuc.com.ar/ediciones/ed4/articulos/ACT_nuevas_leyes.pdf
- Sirvent M. T.; Toubes A.; Santos H.; Llosa S. y Lomagno C. (2005). “Revisión del concepto de Educación No Formal”. Documento N° 1 presentado al Departamento de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, noviembre.

- (2006). “Revisión del concepto de Educación No Formal”. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Fichas de Cátedra.
- (2007). “Necesidades y demandas educativas de jóvenes y adultos en sectores populares y en movimientos sociales emergentes”. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Fichas de Cátedra.
- Toubes, A. (1961). “Un Enfoque de la Educación de Adultos”, *Revista de la Universidad de Buenos Aires*. Epoca V, año VI, N° 4, pp. 741-752.
- Toubes, A. y Santos, H. (2006). “Experiencias de educadores de jóvenes y adultos en la Argentina. Análisis de problemas y dificultades: 1985-2000”. Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras (UBA), Fichas de Cátedra.

Fecha de recepción: diciembre de 2009.

Fecha de aceptación: mayo de 2010.