



Universidad Nacional Autónoma de México

ESCUOLA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES,
ACATLAN.

ALGUNAS CONSIDERACIONES EN TORNO AL CONCEPTO
DE EDUCACION NO FORMAL

TESIS PROFESIONAL

Que para obtener el Título de
LICENCIADA EN PEDAGOGIA

p r e s e n t a

BEATRIZ MARIA ESCALANTE CISNEROS

Asesora: LIC. RUTH CORA ESCOLAR S.



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

INDICE

Prefacio

Introducción

I	El concepto de educación no formal	12
1.1	Algunos antecedentes. La problemática educativa desde una perspectiva mundial	14
1.1.1	Necesidades de educación no formal en los países industrializados	16
1.1.2	Necesidades de educación no formal en los países "subdesarrollados"	18
1.1.3	Algunas alternativas para la solución del problema	21
1.2	La educación no formal en el pensamiento de diferentes autores	25
1.2.1	Philip Coombs	27
1.2.2	Philip Coombs y Manzoor Ahmed.....	34
1.2.3	José Teófilo Guzmán	47
1.2.4	Henry Ingle	57
1.2.5	Thomas La Belle	63
1.2.6	José Rivero Herrera	85
1.2.7	Luis Valero	92
1.2.8	Jean Pierre Vielle	95
	Notas al capítulo	101
II	Un intento de explicación contextualizada del problema - que nos ocupa	106
2.1	El imperialismo cultural	108

2.2 Las transformaciones internacionales desde la Segunda Guerra Mundial	115
2.3 La participación de los organismos internacionales y de las agencias extranjeras en el imperialismo cultural norteamericano sobre América Latina	125
Notas al capítulo	153
III Hacia la sistematización del concepto de ENF	158
3.1 Algunas condiciones económicas, políticas y socioculturales que favorecieron al auge de la ENF	161
3.2 Análisis de los diferentes planteamientos sobre ENF.	166
3.3 Dos alternativas teóricas significativas en relación al concepto de ENF	209
3.3.1 Alvarez y Toro	209
3.3.2 Cadena y Martínez.....	220
3.4 Elementos para continuar la discusión teórica.....	222
Notas al capítulo	236
Conclusiones	241
Bibliografía	251

PREFACIO

En cada época histórica surgen temáticas metodológicas propias para la discusión. Cada avance social y, por lo tanto, también teórico exige replantear la cuestión del método en el estudio de la realidad, perfeccionar los caminos propuestos y encontrar nuevas alternativas.

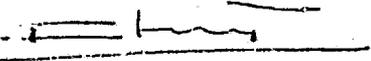
De tales reflexiones surgió la elección del tema estudiado por la pasante BEATRIZ M. ESCALANTE CISNEROS, en la inteligencia de que una categoría que pretende captar la experiencia real debe resaltar lo significativo de sus líneas maestras.

Luego, la indicación de la bibliografía de base; la discusión metodológica; el control de la coherencia lógica del discurso y del nivel intelectual mínimo del trabajo han agotado la intervención de la asesoría en la elaboración de esta Tesis.

Como resultas, me satisface señalar a la consideración académica el esfuerzo de teorización y el rigor intelectual -que el trabajo

jo supone- por parte de la pasante, a quién corresponde -asi
mismo- la responsabilidad en orden a su análisis crítico y a-
las conclusiones arribadas en el texto.

México, D.F., enero de 1983.


Lic. Ruth Cora Escolar Sigal.

INTRODUCCION

Desde 1950 han surgido gran cantidad de pensadores que cuestionan las capacidades de la escuela para satisfacer las necesidades educativas de la población de nuestra época. Las críticas han llegado a extremos tan radicales como proponer la desaparición de esta institución, tal es el caso de Iván Illich y - - - Everett Reimer. Sin embargo, también se han dado alternativas más viables, las cuales presentan ciertos rasgos de la escolaridad, pero según sea el caso, abren las perspectivas para una educación más amplia, totalizadora; válida aunque no se efectúe en el marco escolar.

Del mismo modo, se han logrado avances significativos en relación a los adultos, quienes ya son considerados sujetos de aprendizaje; y especialmente, se han hecho distintas propuestas para la educación de los grupos marginados del sistema escolar, tanto para aquéllos que no han tenido ninguna experiencia en dicho sistema, como para los que permanecieron poco tiempo en él.

Nos referimos al sistema escolar y no al sistema educativo en este caso, porque consideramos que la frecuente identificación de dichos términos como equivalentes implica la exclusión de un conjunto de procesos educativos, presentes en América Latina por varias centurias y que actualmente han sido incorporados bajo múltiples categorías, producto de algunos intentos de conocimiento y explicación del fenómeno educativo en cuestión. De aquellas categorías, la que será objeto de este estudio es la de educación no formal (ENF), traducción de la expresión Non-formal education, acuñada en Estados Unidos en la década de los sesentas, y rápidamente integrada al discurso pedagógico latinoamericano en calidad de sinónimo de educación de adultos, de educación no escolar o extraescolar, etc. En esta tarea difusora han tenido gran importancia los organismos internacionales y las agencias extranjeras, por ejemplo el CIDE y la Fundación Ford respectivamente.

Dado que la educación es una de las múltiples prácticas que se desarrollan en la sociedad, no podemos tratar la problemática conceptual de la ENF sin ubicarla aunque sea someramente, en el contexto donde se desenvuelve. Es decir, el análisis del fenómeno educativo y de sus diversos intentos de interpretación no puede hacerse en nuestra opinión, sin el estudio de las condiciones históricas determinantes. ¿Podemos acaso dejar de reconocer que las prácticas denominadas de ENF tienen estrecha relación con la necesidad de poner en marcha instituciones y acciones educativas complementarias a las tradicionales; destinadas a la resocialización y recalificación de la fuerza de trabajo? Porque si bien -

es cierto que la educación es producto de una sociedad determinada, también la influye al constituirse en proyecto de aquélla.

América Latina se ha caracterizado en los últimos tiempos (1930-1980) por una gama de movimientos económicos, políticos y socio-culturales que delinear la lucha entre el modelo de acumulación-capitalista y el manifiesto a través de las luchas populares.

En la década anterior a los cuarentas, hubo algunos acontecimientos económicos que resulta oportuno mencionar. En el año de 1929 se produjo la crisis económica en E.U., la cual ocasionó diez años de depresión en el mercado mundial. En la región que nos ocupa, hubo una severa contracción en los mercados de exportación e importación de los países latinoamericanos; los de mayor mercado interno, Argentina, Brasil y México realizaron un esfuerzo de industrialización con el fin de sustituir al máximo importaciones.

En lo relativo a educación, se crearon en México, por ejemplo, las escuelas rurales, las escuelas elementales agrícolas y los centros de educación nocturna.

La expansión estadounidense (1940-1970) caracterizó el siguiente período, como veremos más detalladamente en el segundo capítulo; los países centrales aumentaron la extensión de sus mercados, y se dió en ellos una progresiva revolución tecnológica, en tanto que en los países dependientes, con sus características y especificidades, se generalizó una tendencia desarrollista para la re-

gión latinoamericana. Los proyectos derivados de esta corriente, regularmente orientados, supervisados y en muchos casos financiados por organismos internacionales y agencias extranjeras, se dirigieron a la capacitación e ideologización de grandes sectores de la población, que el sistema capitalista dependiente requería para proseguir con su modelo de desarrollo. También se facilitó la inversión de capitales extranjeros, condición necesaria para el desarrollo del capitalismo mundial. Sectores empresariales y organismos internacionales -Fundación Ford, BIRF, UNESCO, AID, BID, etc.- comenzaron a invertir intensamente en las regiones latinoamericanas.

Así, los países en cuestión, se volvieron más dependientes al dirigirse a alcanzar el "desarrollo" bajo el modelo norteamericano, con las consecuentes transformaciones para las políticas de empleo, producción, prioridades educativas, etc.

Se presentó el fenómeno de la terciarización excesiva, la tendencia a la metropolización, a la disminución de producción agrícola, a la importación de productos básicos, etc.

En lo político, América Latina quedó en el grupo hegemónico por Estados Unidos.

A finales de los cuarenta, el CREFAL difunde el concepto de educación fundamental, planteamiento de la UNESCO, que buscaba hacer de la alfabetización parte de un paquete de conocimientos prácticos y útiles para mejorar la calidad de la vida de los gru

pos sociales más desfavorecidos. Incluye elementos de nutrición e higiene entre otros.

En los años sesentas hay cambios en la región, y repercuten en el pensamiento social. La contrapartida de la Revolución Cubana es la Alianza para el Progreso, que pretendía sofocar las guerrillas en Colombia, Perú, Venezuela, etc.

A partir de entonces se promueven programas de desarrollo de la comunidad, capacitación en y para el trabajo, desarrollo integrado, etc., los cuales tenían entre otros fines contener la efervescencia social de la década, a causa de la crisis económica.

En esta época surge el trabajo de Paulo Freire, basado en un método dialógico, de participación política y concientización popular; el cual fue interrumpido en Brasil por el golpe militar de 1964, pero se ha trabajado mucho en otros países.

No obstante se producen gran cantidad de proyectos educativos no tradicionales para los sectores sociales más desfavorecidos, las alternativas se planean generalmente como proyectos particulares, ajenos a los demás esfuerzos que se lleven a cabo y carentes de un sólido marco teórico que nos permita delimitar si se trata de una modalidad educativa o de otra. Así oímos hablar actualmente de educación de adultos, de educación abierta, de educación permanente; de educación no formal, de educación informal, de educación extraescolar, de educación popular, etc. Lo más signi -

ficativo de todo, es que un mismo proceso o actividad educativa puede fácilmente incluirse en cinco de los rubros mencionados.

Parte del problema radica en que la educación de este tipo ha sido vista como algo que "debe hacerse", pero poca atención se ha puesto en la tarea de teorizar sobre ella.

Debido a que la investigación educativa se ha dirigido preferentemente al campo escolar no existe una conceptualización satisfactoria de otros sectores donde hay también aprendizaje, ya sea imprevisto o de manera intencional.

En el origen de esta investigación subyace la necesidad sentida de teorizar sobre la ENF, es decir, que como se otorga primacía a la investigación aplicada, se da el problema de la vinculación poco mediata entre teoría y práctica; la situación descrita tiene el peligro de caer en el inmediatismo, en la aceptación de los medios que parecen efectivos, pero sin preguntarse tanto por los fines. Se cae en un interminable proceso de ensayo y error; no se hace un estudio del fenómeno, y por ende no se le conoce.

Muchos problemas creados en las décadas recientes se deben a la incorporación irreflexiva de patrones culturales, políticas educativas y concepciones pedagógicas que exportan los países desarrollados, fundamentalmente E.U.A. a la región, como parte de un sistema de neocolonialismo intelectual. La investigación educati

va* tanto básica como aplicada, es indispensable en América Latina; pero específicamente, el trabajo de investigación aplicada - será incompleto si carece de las fundamentaciones teóricas necesarias.

Consideramos que la investigación básica no es entonces el irrelevante ejercicio intelectual que sólo busca generar conocimientos para más tarde almacenarlos, sino por el contrario; la intención es ofrecer explicaciones más precisas y profundas del significado del objeto de estudio, es decir de lo que se investiga, - para colaborar en la organización teórica del conocimiento humano y en el terreno práctico, orientar los proyectos, e incluso - aportar nuevos instrumentos de política educativa. Es así que, - como plantea Emilio De Ipola,** un enfoque teórico no tiene por qué ser forzosamente especulativo, ni innecesario, por el contrario, hay ocasiones en que no sólo es indispensable, sino urgente.

Esta es nuestra postura en torno a la llamada ENF, pues para al-

*Consideramos como Schmelkes que la investigación educativa es - una actividad permanente y acumulativa que se origina frente a - una problemática específica, que analiza los datos que de ella - proceden y que permite ir elaborando explicaciones, así como delinear vías de solución al problema en cuestión. La investigación básica es todo desarrollo teórico conceptual que a partir - de la generalización y abstracción de los fenómenos orienta la - actividad científica por caminos antes desconocidos. La investigación aplicada es de índole práctica, operativa. Para esta autora la primera es muy escasa en la región en tanto que la segunda, principalmente en lo relativo a reseñas de experiencias, modelos de programas, por ejemplo, es ya abrumadora. Véase: - - - - SCHMELKES, S., La investigación sobre educación de adultos en América Latina, en Ensayos sobre la educación de adultos en América Latina, México, C.E.E., 1982, p.p. 463-481.

**Comentario hecho por el autor al iniciar su ponencia en el Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad, Ver., México, - - 1981. Véase: Bibliografía.

gunos investigadores lo que caracteriza a la ENF es su más bajo costo en relación a la escolar o formal, por lo que permitirá una más justa distribución social de la educación. Otros, en contra de esto, la ven como una educación de segunda, para gente socialmente desfavorecida. Para otros su naturaleza estriba en la capacidad de vincular la educación con el trabajo, como forma de mejoramiento del ingreso, de la producción, de la superación personal y comunitaria. Para los demás, es un factor importante en la organización efectiva de las masas populares. Pero, ¿qué es la ENF?

Se trata de un término creado en otro contexto, que con el tiempo ha sido incluido aún en planteamientos opuestos a los que le dieron origen; y es así como cobra connotaciones distintas. Es decir que la categoría ENF aparece operando en nuestros trabajos con una misma definición para fenómenos distintos.

Otro de los graves problemas es el uso de múltiples definiciones para un mismo fenómeno, por ejemplo a un proyecto determinado se le llama igualmente educación de adultos, educación no formal, educación extraescolar, educación popular, etc. Sin embargo, únicamente nos abocaremos al primer problema planteado, ya que este último requeriría de una investigación mucho más amplia y rica.

Nuestra contribución es solamente iniciar el análisis de una de-

las categorías* que se suelen utilizar al referirse a los procesos o acciones educativos que se dan fuera del marco escolar; - ENF, como un paso necesario para realizar su deslinde conceptual.

Nos proponemos articular el análisis de las estructuras reales - de lo no formal con la interpretación de una serie de razonamientos sobre el tema, para captar el sentido de su desenvolvimiento en la problemática conceptual del proceso educativo en cuestión. La desconfianza expresada sobre la validez de esta categoría tal vez deviene de la utilización que ha recibido al ser portadora - de consideraciones circunstanciales o vinculadas a necesidades - pragmáticas.

Ante la ambigüedad teórica del significado de ENF, y como consecuencia de ello, la gran dificultad para sistematizar y rescatar la multitud de experiencias realizadas en Latinoamérica, se hace cada vez más urgente la necesidad de trabajar en el análisis y construcción de soluciones teórico-metodológicas, a la luz de - las cuales podamos interpretar dicha problemática en nuestros - países.

Es así, que nos proponemos hacer un esfuerzo para ofrecer un - aporte en tal sentido.

*En este trabajo entenderemos por categoría la unidad de significación de un discurso epistemológico, y por concepto, la unidad de significación de un discurso científico, de acuerdo con - - - CASTELLS, M. y DE IPOLA, E., Práctica epistemológica y ciencias sociales, Mimeo, 1973.

Mediante la realización de este trabajo intentamos ofrecer algunos elementos para iniciar el deslinde teórico de la categoría - ENF; ubicar su auge en el ámbito internacional y especialmente - en América Latina, a partir de condicionantes históricas, económicas, políticas y socioculturales. Y enfatizar la importancia del trabajo teórico por parte de los pedagogos latinoamericanos - en la problemática conceptual de la ENF.

El tipo de estudio que enfrentamos exige que el objeto del análisis se comprenda en su totalidad. Es con este fin que trataremos de situar la categoría ENF en un contexto mundial y latinoamericano.

Un problema que para nosotros se plantea en este nivel metodológico, es el de la validez de la generalización de las conclusiones a que lleguemos mediante la utilización de datos secundarios.

Hay varias indicaciones en este sentido, pero creemos posible resumirlas en cuatro fases:

a) El primer momento es descriptivo: búsqueda de datos y formulaciones teóricas ya disponibles, para mostrar posibles líneas de análisis.

b) El segundo momento es más difícil, pues trataremos, con los elementos obtenidos en la primera fase, de construir categorías que puedan ser utilizadas en la tercera fase.

c) En este momento se dará el retorno a lo real, disponiendo del instrumental teórico elaborado. Los hechos entonces, no aparecerán ya caóticos, ni sólo ordenados cronológicamente, sino que in tentaremos formas de relación.

d) Actúa nuevamente en el plano abstracto, analizaremos en qué me dida la categoría ordena y explica la realidad, y en qué medida la realidad la sobrepasa.

EL CONCEPTO DE EDUCACION NO FORMAL

"Si al azar escojo un volumen de mi biblioteca, puedo volver a colocarlo en el estante, después de echarle un vistazo, observando: "esto no está en verso". ¿Pero, era realmente esto lo que percibí cuando estaba volviendo las páginas? Desde luego que no. No ví, nunca podré ver, una ausencia de versos. Lo que ví fue prosa. Pero como lo que estaba deseando leer era poesía, expresé lo que encontré en los términos de lo que estaba buscando y, en lugar de decir "esto es prosa", digo, esto no es poesía".

Bergson. 1

A través de este capítulo nos proponemos mostrar un momento específico en el cual se plantea en términos internacionales, la necesidad y urgencia de impulsar la ENF*. Este acontecimiento es a nuestro juicio, la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, en donde, como veremos a lo largo de este apartado, se discutieron las causas y soluciones de la problemática en cuestión. Según Coombs y otros participantes, uno de los medios alternativos a la escuela, es la educación no formal o informal, especialmente para los países "subdesarrollados", - por las dimensiones que adquieren sus deficiencias en este campo.

Es evidente que para este momento todavía no existe el sistema conceptual que permita deslindar la educación formal, la no formal y la informal, en el pensamiento de este autor; pues emplea indistintamente ENF e informal, como se ejemplifica más adelante.

*ENF = Educación no formal.

A partir de esta coyuntura, si bien son escasos los trabajos que se ocupan del análisis de esta categoría (ENF)*, empiezan a proliferar formulaciones teóricas. Hemos tomado algunas de estas formulaciones disponibles, y las describimos en la segunda parte de este capítulo. Estas dos líneas constituyen la base para el análisis ulterior.

1.1 ALGUNOS ANTECEDENTES. LA PROBLEMATICA EDUCATIVA DESDE UNA PERSPECTIVA MUNDIAL.

En octubre de 1967 se llevó a cabo la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, en Williamsburg, Virginia, por iniciativa del presidente Lyndon B. Johnson. La organización y dirección estuvieron en manos de particulares, orientados por el rector de la Universidad de Cornell, Dr. James A. Perkins.

El Dr. Perkins solicitó al Instituto Internacional de Planeación de la Educación (organismo de la UNESCO establecido en París en 1963), la preparación del programa que sería el eje de la Conferencia. Philip Coombs,** director del Instituto, encabezó la tarea.

*En el apartado 2.3 ofrecemos algunos cuadros, cuyos datos demuestran que es mayor la proporción de trabajos empíricos, de experiencias concretas, de reseñas, que de esfuerzos teóricos en ENF, especialmente entre los latinoamericanos.

**Philip Coombs es considerado por la UNESCO, la OEA y otros organismos internacionales una de las figuras de más prestigio en materia de educación. Antes de ser director del Instituto Internacional para la Planeación de la Educación, fue Secretario de Estado para la Educación y la Cultura de los E.U. durante la presidencia de John F. Kennedy, y director de la Fundación Ford para el Avance de la Educación. Dirigió la política de educación para el desarrollo.

Participaron en la Conferencia cincuenta países "desarrollados" y "en vías de desarrollo", asistieron ciento cincuenta participantes, entre los que había ministros de educación, rectores de universidades, profesores, investigadores, educadores de adultos y sociólogos. Señala Coombs² que por tratarse de un encuentro privado, y no oficial, pudieron expresarse libremente muchas opiniones. Entre los temas tratados se destacó que:

- La crisis no es simplemente educativa, implica a la economía y a la sociedad.

"La crisis actual difiere, totalmente, de lo que fue un hecho común en el pasado. Esta es una crisis mundial de la educación; más sutil y menos gráfica que una "crisis alimenticia" o una "crisis militar", pero no por ello menos real ni menos cargada de peligrosas eventualidades. Debido a las diversas condiciones locales, la crisis varía en forma y severidad de un país a otro. Pero su dinámica interna es casi idéntica en todas las naciones: sean éstas viejas o nuevas, pobres o ricas, bien posean instituciones estables o estén luchando por conseguirlas desafiando todas las adversidades". 3

- En opinión del autor, desde 1950 los objetivos de la educación se han extendido hasta un grado revolucionario. La idea liberadora consiste, en que para alcanzar el poder político, económico y social hay que acabar con el monopolio del saber. El conocimiento debe ser un derecho efectivo de las masas. Se enfatizó que la idea no era nueva, pero que sólo después de la Segunda Guerra Mundial, con el aniquilamiento de los viejos imperios comerciales, la enseñanza había empezado a democratizarse
- La crisis puede explicarse desde su perspectiva, a través de -

tres factores: cambio, adaptación y disparidad; este último es el fundamental. Desde 1945 todos los países han sufrido vertiginosos cambios de todo tipo, sin embargo, la educación no ha sido capaz de adaptarse a dichos cambios, por lo que se crea la disparidad.

- Los principales factores de la crisis educativa, según se comentó en la Conferencia son:

a) El desbordamiento estudiantil; hay un fuerte incremento de las aspiraciones populares en materia educativa.

b) La aguda escasez de recursos para satisfacer tal demanda.

c) El aumento de los costos.

d) La inercia e ineficiencia de la sociedad, que mantiene actitudes tradicionalistas en relación a costumbres, prestigio, patrones de empleo e incentivos, con lo que obstaculiza a la educación una más definida colaboración con el desarrollo nacional.

e) La inadaptación del producto, los egresados no responden a las necesidades del mercado laboral; hay exceso de profesionales y falta de técnicos.

No obstante la crisis es mundial, se indicaron los matices del problema de acuerdo a cada bloque de países.

1.1.1 NECESIDADES DE EDUCACION NO FORMAL EN LOS PAISES INDUSTRIALIZADOS.

La crisis educativa en los países desarrollados, en opinión de -

los conferencistas no radica tanto en la escasez de recursos, como en la inercia de sus sistemas tradicionales de educación, que apoyados por algunos sectores de la opinión pública, se vuelven más anticuados e inaplicables, y dificultan su adaptación y actualización. En Europa, por ejemplo, se está pasando de la insuficiencia, al sobrante de mano de obra altamente calificada que no podrá ser absorbida por la economía.

Los países industrializados han venido reconociendo la necesidad e importancia de una enseñanza que sirva de complemento a la educación formal. Las tres razones para desarrollarla e impulsarla son en opinión de Coombs:

a) Asegurar la movilidad de trabajo de los individuos y aprovechar los recursos humanos que eran inempleables, haciéndolos empleables.

b) Actualizar a las personas ya preparadas, en los nuevos conocimientos de la ciencia y la tecnología, indispensables para mantener y mejorar su nivel de productividad. Principalmente a los docentes para que no den una formación obsoleta.

c) Mejorar la calidad y satisfacción de las vidas individuales, -enriquecer culturalmente su tiempo de ocio, ahora mayor por la -reducción de la jornada laboral. El reto es organizar una civilización para el ocio.

1.1.2 NECESIDADES DE EDUCACION NO FORMAL EN LOS PAISES
"SUBDESARROLLADOS".

Se planteó en la mencionada Conferencia, que la situación de estos países es muy diferente a la de los industrializados; pues los "subdesarrollados" carecen de la base económica y de la educación popular⁴ que poseen los otros. La problemática de este grupo consiste según ellos en que:

a) A pesar de que desde 1950 ha habido una expansión considerable en la matrícula, la demanda social de educación se ha incrementado más aprisa. El desnivel entre el deseo de educación y la capacidad de admisión escolar es muy grande. Este problema tiene varios aspectos: al ampliar la capacidad de admisión de la Primaria, se desencadena un proceso que implica una mayor demanda de Educación Media y así sucesivamente y, aunque esto es alentador, al no ser posible, puede acarrear consecuencias políticas y sociales graves. Existe además una fuerte demanda atrasada, es decir, que es necesario ofrecer educación a un gran número de campesinos, obreros, diversos tipos de trabajadores y pequeños empresarios que nunca fueron a la escuela o que lo hicieron por muy poco tiempo; pero ese conjunto de conocimientos y habilidades deben ser útiles y prácticos, para que puedan aplicarse de inmediato a la vida diaria, para su beneficio y el de su país.

Por otro lado, es necesario elevar la competencia de las personas parcialmente preparadas, por ejemplo los profesores, para que puedan desempeñar mejor su trabajo. Otra faceta del proble-

ma, en los países "subdesarrollados" es el analfabetismo y su re incidencia por desuso.

b) Es elevada la carencia de recursos humanos capacitados para el trabajo industrial en todos los niveles. Hay, por ejemplo, un exceso de profesionales en el área jurídica y de humanidades en algunos países de América Latina,⁵ y en cambio no hay prácticamente profesionales en Agronomía y otras carreras fundamentales en una zona donde el 70% de la población habita en el sector rural. La base de esta situación es el arraigo de la idea de que es mejor un trabajo "intelectual", detrás de un escritorio, que el trabajo manual. Los esfuerzos realizados en este sentido no han tenido mucho éxito debido a los ya mencionados prejuicios y valores de padres de familia, directores y personal de instituciones educativas; y a la falta de docentes especializados.

c) La escasez de recursos es muy grave, pues aunque se dedica un alto porcentaje del PNB a la educación, las tasas de crecimiento económico no son muy alentadoras, además de que la deuda pública externa cada vez aumenta más, y de que el sector económicamente activo, sostén de la población estudiantil, es reducido, dado que en estos países hay mayor porcentaje de jóvenes y niños en la población. En cuanto al costo-beneficio social por alumno que estudia la Primaria, generalmente es más elevado de lo esperado, pues no terminan en el tiempo previsto, sino que la realizan en un lapso mayor, sin contar con los desertores y reincidentes, que constituyen una inversión inútil,⁶ según Coombs.

Se indicó que los países "en vías de desarrollo" derrochan su es caso tiempo y recursos en realizar indiscriminadas campañas de alfabetización popular, que tienen poco impacto en los beneficios de desarrollo de cada individuo y del país; y en llevar a cabo

"...programas de enseñanza universitaria extramuros para adultos, destinados a complacer los entusiasmos personales de personas ya educadas para una "educación de consumo". 7

d) Una cuestión muy problemática para los países "en vías de desarrollo" es que en lugar

"...de examinarse para adaptar sus medidas educativas al punto en que se hallan situados y al que quieren dirigirse, han intentado, con demasiada frecuencia, injertar en su propio medio las doctrinas, formas, contenidos, rituales e indicadores de modelos y calidades educativas de otros países". 8

e) Estos países enfrentan graves problemas no sólo en educación, requieren servicios de salud, creación de empleos, distribuir mejor los beneficios sociales mediante la incorporación de todos los sectores al desarrollo. Para ello, la UNESCO ha instado a los países de Africa, Asia y América Latina a que realicen esfuerzos de educación no formal, y que los orienten hacia el trabajo, y hacia grupos perfecta y cuidadosamente elegidos entre su fuerza laboral. El criterio de selección consiste en que sean trabajadores que incrementen mucho su productividad al participar en programas adecuadamente confeccionados.

1.1.3 ALGUNAS ALTERNATIVAS PARA LA SOLUCION DEL PROBLEMA.

Para la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO, la educación no puede seguirse considerando como un proceso delimitado en el tiempo y en el espacio, enclaustrado en las escuelas y medido por los años de asistencia; especialmente porque la importancia de la escuela en relación a otros medios de educación está disminuyendo. A partir de este argumento, se consideran sinónimos educación y aprendizaje, sin tomar en cuenta -- dónde, cuándo y cómo se lleve éste a cabo; y se reconoce que la educación es un proceso permanente que dura toda la vida y que implica necesariamente diversos métodos y fuentes. Un estudio realizado en la Universidad de Columbia⁹ de Estados Unidos encontró que además del sistema de educación formal, habían por lo menos tres sistemas educativos informales, dedicados a la enseñanza extensiva de las mismas materias. Estos eran dirigidos por negocios particulares, por establecimientos militares, y financiados por organizaciones voluntarias privadas; estos sistemas comprendían una gran diversidad de actividades docentes.

Es así, que la meta no es desescolarizar la sociedad; para salir de la crisis se requiere, según los resultados de la mencionada Conferencia sobre la Crisis Mundial de la Educación:

a) Efectuar adaptaciones y ajustes mutuos en la educación y en la sociedad para disminuir la disparidad. Los medios y resultados de la enseñanza deben ser analizados en sus relaciones con la sociedad, pues éstas indican las limitaciones de los recursos que

junto con otros factores, determinan su productividad para la sociedad; la escuela no puede reorientar la formación de la población si no cuenta con un apoyo económico y social como sería por ejemplo incentivos económicos para las nuevas carreras que se necesitan, aunque sean técnicas.

La opinión de la Oficina Internacional del Trabajo¹⁰ es que la empresa ocupa un lugar importante entre los numerosos organismos e instituciones privadas y públicas que conforman el sistema educativo global de un país, ya que es uno de los beneficiarios de los productos de la educación. Por ello, puede colaborar con la formación directa de recursos humanos, o comunicando las necesidades que tiene; por supuesto, sostiene esta Oficina, que el sistema educativo no puede reducirse a satisfacer la demanda del aparato productivo, pero si debe tomarlo en cuenta.

En el caso del campo, aunque la educación logre adecuarse mediante diferentes formas y métodos a las necesidades de la población rural, los problemas y el éxodo en especial, no cambiarán realmente si no se da una modernización socioeconómica de la agricultura, que invite a los campesinos a permanecer en sus lugares y a no ser víctimas del espejismo de la vida urbana.

b) Se necesita desde su punto de vista, el apoyo de todos los sectores de la sociedad. El Ministerio de Educación, para poder enfrentar correctamente la crisis, debe contar con la colaboración de ministerios y agencias de salud, agricultura, nutrición, etc., para planear y ejecutar conjuntamente programas integrados

y proyectos para la gente más desfavorecida; en este trabajo se debe partir de las necesidades y estilos de vida de la población de que se trate. Por los problemas de los países "en vías de desarrollo", su prioridad debe ser en esta etapa la educación de "inversión", es decir, dirigida a las personas que puedan aprovecharla para el beneficio común de todos.

c) Es preciso, para ellos, que aunado a las interrelaciones entre las agencias e instituciones de cada país, se logre la colaboración internacional, porque los problemas, en cuanto a la reforma de la educación, del desarrollo tecnológico y del progreso económico no pueden resolverse a nivel de cada país.

La colaboración internacional es una premisa clave para salir de la crisis, pero deberá estar realizada a partir de tres supuestos básicos en su opinión:

1.- En el presente y para el futuro próximo los países industrializados deben dar mayor ayuda de la que han proporcionado hasta la fecha, a los países "en vías de desarrollo".

2.- La "ayuda" no debe ser lineal, ni de mera transmisión de los países "donantes" a los países "receptores", sino que debe ser un acto de exploración común para encontrar patrones y soluciones a la problemática educativa de los países "en vías de desarrollo". La relación entre el país que aporta la "ayuda" exterior debe ser de cooperación con el beneficiado y no de asistencia.

Se planteó que aunque anteriormente había intereses económicos y políticos de por medio, la cooperación internacional debe hacerse únicamente por un espíritu de solidaridad internacional y de humanitarismo.

3.- A pesar de que la "ayuda" económica provendrá de los países industrializados, esto no implica que los que se encuentran "en vías de desarrollo" no puedan colaborar en el progreso de la educación con sus aportes.

Se concluyó en la Conferencia que deben realizarse a nivel mundial:

- ° Un panorama de lo que se está haciendo en educación, el grado de eficiencia alcanzado; para tomarlo como base y establecer prioridades, detectar qué no se está atendiendo y qué se está atendiendo en exceso o equivocadamente, etc.
- ° Una relación más estrecha entre educación formal e informal, pues ésta última tiene un papel muy importante que desempeñar: en los países industrializados, elevar la educación de los ya instruídos, darle un nuevo sentido al tiempo ocioso de la población; en los países "en vías de desarrollo", darles a las masas no escolarizadas, técnicas útiles para mejorar su nivel de vida.
- ° Un constante trabajo de investigación educativa, pues como no se le ha tenido en alta estima durante muchos años, no se le -

ha dotado de recursos humanos ni materiales, y como consecuencia lógica, no ha tenido una influencia importante en el desarrollo de los sistemas educativos, tanto porque no se investiga en la cantidad y calidad deseables, como porque, cuando se llega a investigar, los resultados no se difunden entre los interesados oportunamente.

Para solucionar la crisis, se consideró en la Conferencia que es necesario realizar tres acciones conjuntas: analizar la relación entre los diferentes aspectos del problema; realizar innovaciones cuidadosamente planeadas en cada elemento del sistema educativo para lograr las mejoras totales necesarias, y hacer posible la colaboración internacional para alcanzar los objetivos prioritarios. Estos son la modernización de la administración docente, del personal docente, del proceso educativo; el fortalecimiento de las finanzas de la educación, así como dar un mayor énfasis a la educación informal. Pero en primer término, señaló el director del Instituto Internacional para la Planeación de la Educación, hay que armarse de valor y voluntad para reconocer el grave desfase que sufren los sistemas educativos.

1.2 LA EDUCACION NO FORMAL EN EL PENSAMIENTO DE DIFERENTES AUTORES.

La ENF cobró auge en América Latina desde finales de 1950, principio de los sesentas, como lo muestra el hecho de que se han realizado desde entonces múltiples actividades, en este sentido, por parte de instituciones públicas, privadas, nacionales e in-

ternacionales.

Conocer los resultados y alcances de este tipo de acciones educativas es en extremo difícil;¹¹ esto se debe principalmente a que en muchos casos, los estudios o trabajos se refieren a un solo proyecto, responden a intereses y necesidades demasiado específicos, algunos, por ejemplo, carecen de contextualización socio-económica, lo que impide comprender qué problemática enfrentaba el proyecto; y otros, no delimitan su marco teórico-conceptual.- Como indica Vielle,¹² las investigaciones se ubican con frecuencia a un nivel muy pragmático, de ir estableciendo "sobre la marcha" nuevos sistemas educativos, sin poseer un alto nivel de generalización, pues ni siquiera se han sistematizado ni evaluado las experiencias previas.

Es así, que hay pocos trabajos que traten el problema globalmente, y en cambio hay una gran cantidad de reseñas de experiencias, muchas de las cuales no son accesibles.

Por ser la ENF una práctica relativamente reciente, hay poca investigación en este campo, y por otro lado, el problema de la dispersión conceptual, tan común en las ciencias sociales, está presente. Así, oímos hablar actualmente de educación de adultos, de educación abierta, de educación extraescolar, de educación permanente, de educación popular, etc. Como veremos a continuación, algunos autores emplean ciertos términos indistintamente, como sinónimos; otros les otorgan niveles según su extensión conceptual; sin embargo, nuestro proceso de descripción y -

más adelante, de análisis, no atenderá a las relaciones entre diversos términos, pues rebasa la naturaleza y objetivos de esta investigación.

La importancia de trabajar sobre el concepto de ENF radica en la urgencia de conocer el papel que ha jugado y puede jugar esta alternativa educativa en nuestros países, y en qué medida el término resulta insuficiente y ambiguo para explicar y ordenar la realidad.

Al mencionar el concepto, características, clasificación, enfoque u orientación, problemas, posibilidades, etc., presentamos algunas formulaciones teóricas disponibles, para mostrar posibles líneas de análisis, pero de ninguna manera se trata de un estudio exhaustivo del pensamiento de cada autor.

1.2.1 PHILIP COOMBS.

Como ya hemos indicado, considera este autor que desde 1950 los objetivos de la educación se han extendido hasta un grado revolucionario; la idea se sintetiza en que para lograr el poder económico, político y social hay que terminar con el monopolio del saber. El planteamiento no es nuevo, pero no fué sino hasta después de la Segunda Guerra Mundial, que los viejos imperios comerciales empezaron a liquidarse y se inició la democratización de la enseñanza.

Señala que en los países escandinavos y en Francia, por ejemplo,

se ha dado un gran apoyo gubernamental a la educación de adultos; en este último país se han obtenido magníficos resultados en los múltiples programas de formación especial y reformación de adultos, que se han elaborado.

En Inglaterra y en la República Federal Alemana, bajo auspicios de empresas y centros particulares, se han incrementado los programas de formación en el trabajo y de desarrollo profesional; - aunque no van aún al ritmo de sus necesidades.

En cuanto a los rusos, comenta Coombs, que han realizado importantes avances en educación continua y en el seguimiento de la misma. Han logrado más que los países occidentales al romper la artificial barrera entre la educación formal y la ENF.

Los rusos están llevando a cabo interesantes trabajos de relación entre las universidades, las industrias, las escuelas técnicas y los nuevos centros de investigación. Esta última gira alrededor de dos puntos básicos, la evaluación y mejoramiento de los programas educativos existentes, y el análisis del tipo de recursos humanos que se necesitarán para los próximos avances tecnológicos. El resultado ha sido una estrecha y poco común relación entre estudio y trabajo.

Sin embargo, sostiene Coombs que:

"...en contraste con la relativa nitidez y coherencia de un sistema de enseñanza formal, las actividades de

enseñanza informal* son una mezcla descuidada que desafiaba la simple descripción o el diagnóstico y la medida de un planeamiento sistemático". 13

"Estas actividades reciben diferentes nombres "educación adulta", "educación de continuidad", "formación en el trabajo", "formación acelerada", "formación de agricultores y obreros" y "servicios de extensión". 14

Considera que la enseñanza formal e informal en conjunto, conforman el total de esfuerzos educativos organizados de cualquier nación, sin importar cómo son y deben ser organizadas y administradas las actividades en cuestión.

Sostiene que el impulso a la educación informal se debe principalmente a que es más fácil orientar ésta, que introducir innovaciones en la enseñanza formal.

Para él, es muy importante diseñar mecanismos de coordinación entre el sistema formal y el no formal. De lo que se derivaría que la función de la educación formal debe ser enseñar a las personas a aprender por sí mismas; producir gente preparada para una vida de educación continua. La función de la ENF sería aportar conocimientos según se vayan necesitando.

Es así, que la educación informal o no formal, debería constituir desde su perspectiva, un importante complemento de la enseñanza

*Nótese que en este trabajo hay un uso indistinto de los términos ENF y educación informal. Véase por ejemplo, p. 20: Capítulo V. El título es: Enseñanza informal: alcanzar, mantenerse y avanzar. El primer párrafo dice: "Hasta el momento nos hemos referido sólo ocasionalmente a ese desconcertante surtido de educación no formal..." Obsérvese también, que se hace un uso indiscriminado de las palabras enseñanza y educación.

ñanza formal.

Caracteriza a las actividades de educación informal de la siguiente manera:

- Se emprenden con fines poco definidos.
- Su clientela es indefinida.
- Surgen espontáneamente.
- Nadie en particular está encargado de dirigirlas, están desvinculadas.
- De sus aspectos directivo y financiero son responsables docenas de agencias públicas y privadas.

Este tipo de actividades incluyen en su opinión:

- Alfabetización funcional.
- Formación y promoción en y para el trabajo.
- Formación del obrero y del agricultor.
- Cursos profesionales de actualización.
- Extensión universitaria.
- Programas especiales para la juventud.

Un elemento muy importante del proceso educativo es la tecnología, a la que concibe como el conjunto de técnicas que se emplean para llevar a cabo la labor del sistema. La tecnología educativa incluye en sentido amplio, a todos los diferentes métodos, equipos, materiales y "arreglos logísticos" que utiliza la enseñanza para mejorar su labor. Estos abarcan desde la lectura hasta el diálogo socrático, del seminario a la sesión de ejercicios; pizarrón, pupitres, libros, la proporción alumno-maestro, la disposición de los edificios, salones, el calendario, el sis-

tema cronológico, las calificaciones y todos aquellos elementos que forman parte del proceso que tiene por objetivo promover el conocimiento.

Para él, un triángulo muy problemático de adecuar es la falta de conexión entre la tecnología educativa, la gran cantidad de nuevos estudiantes y la escasez de maestros, pues en medio del gran desarrollo tecnológico (médico, minero, agrícola, industrial, etc.), la tecnología docente ha hecho en realidad muy pocos progresos; todavía se encuentra en una etapa artesanal.

"No ha existido ningún reordenamiento ni reajuste fundamental de tecnologías disponibles para crear una nueva síntesis de métodos educativos". 15

Además de las deficiencias en cuanto al desarrollo de la tecnología educativa, existen según el autor, varios problemas en el campo de la ENF, a saber:

1.- El más serio indica Coombs, es que no se sabe realmente cuáles son las necesidades de enseñanza no formal para los países "en vías de desarrollo", en términos específicos, y cuáles las de los países desarrollados.

2.- Faltan medios de organización para llevar a cabo planeación educativa en este campo, en todo el mundo, y como consecuencia no se definen prioridades ni se distribuyen recursos.

3.- En los países "en vías de desarrollo" el presupuesto gubernamental

mental en este renglón, es una parte muy pequeña del presupuesto total de la educación.

4.- Pocos países poseen un inventario ni siquiera modesto de las actividades efectivas en este campo; y mucho menos realizan valoraciones de los problemas futuros ni de cómo resolverlos.

5.- No hay una persona u organismo responsable de su organiza --
ción, administración y financiamiento.

6.- Por la falta de unidad y de dirección general, no se anali -
zan las diferentes actividades con el fin de colocar sus modelos
de desarrollo en una perspectiva general.

7.- No se hace un diagnóstico global de los requerimientos futu-
ros.

8.- Como no se determinan prioridades, no hay forma de armonizar
las ni de incrementar su eficiencia.

9.- No se aprovechan los diferentes esfuerzos, pues algunas acti
vidades que obtienen magníficos resultados, no suelen ser resca-
tados para su adaptación en problemas o casos similares.

10.- Resulta muy difícil dar ENF a los campesinos y a sus direc-
tivos por la multitud de jurisdicciones en conflicto, y esfuer -
zos no coordinados de todas las agencias y grupos que intervie -
nen.

Estos esfuerzos educativos, no obstante sus deficiencias han proliferado mucho en los países industrializados según el autor, porque además de su poder de actualización de la población, compensan las deficiencias del sistema formal, que al tardar tanto tiempo en poder adaptarse a las nuevas necesidades, se anquilosa.

La radio y la televisión son medios muy útiles, según él, ya que permiten enseñar materias nuevas, actualizadas; atender a una nueva clientela anteriormente descuidada, y extender la educación a un costo más bajo que el que ocasionan los medios formales.

Finalmente sostiene que este tipo de actividades son benéficas cuando están bien planeadas porque:

- a) Contribuyen al desarrollo individual y nacional.
- b) Colaboran en el enriquecimiento cultural, y
- c) Pueden captar simultáneamente a muchas personas.

Sostiene que en América Latina, la educación debe reorientar a los jóvenes para que estudien carreras que realmente promuevan el crecimiento económico; para evitar el aumento de futuros desempleados y un mayor desfase entre el tipo de gente que produce la escuela y las necesidades de la economía. El problema es la lucha contra los valores y prejuicios arraigados.

1.2.2 PHILIP COOMBS Y MANZOOR AHMED.

Este segundo trabajo fue preparado para el Banco Mundial por el Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación.*

Consideran sus patrocinadores que dicho estudio forma parte de las continuas actividades que despliegan en el ámbito educativo para beneficio de los países "en vías de desarrollo". Señalan que aunque resulta difícil definir la relación entre educación y desarrollo, ésta es muy importante, y cada vez se hace más necesario determinarla y medirla.

Sostiene también, que en este grupo de países es muy alta la proporción que se eroga en la realización de actividades educativas, y sin embargo el número de analfabetos en términos absolutos es cada vez mayor, y que en contadas excepciones se ha podido elevar el alcance y la calidad de los sistemas de educación formal. Pero insisten en que aún cuando fueran suficientes las instalaciones y se mejorara la calidad de los servicios,

"...es dudoso que la educación formal como se concibe actualmente, pudiera satisfacer muchas de las exigencias más cruciales del desarrollo". 16

*En la cara posterior de la 1a. portada interior puede leerse: - "El Consejo Internacional para el Desarrollo de la Educación es una organización científica carente de fines lucrativos que trata de mejorar la contribución de la educación al desarrollo económico y social en todo el mundo. El personal del CIDE, los consultores y la junta directiva son multinacionales. El presente estudio fue financiado en gran parte por el Banco Mundial, con fondos complementarios de la Fundación Ford".

En el mismo orden de ideas, parten de que para poder aumentar la productividad, elevar las perspectivas del desarrollo general y mejorar la distribución de los ingresos, es indispensable encontrar los medios para satisfacer las necesidades educativas de la población; y se dirigen de manera prioritaria a los adultos y niños analfabetos que generalmente trabajan la agricultura a nivel de subsistencia, lo que imposibilita el desarrollo rural.*

"Debido a la importancia que tiene la educación, lo mismo para las generaciones presentes que para las venideras, este estudio concentra su atención en aquellas formas de actividades educativas no pertenecientes al sistema de la enseñanza formal, que potencialmente parece que pueden ayudar en las monumentales tareas del desarrollo rural. El estudio se ocupa particularmente de los programas no formales encaminados a enriquecer los conocimientos y la productividad de agricultores, artesanos, personas que ejercen oficios mecánicos y pequeños artesanos". 17

Señalan que aunque la ENF no es un fenómeno reciente, se le ha estudiado poco de manera sistemática, por lo cual el resultado de sus investigaciones constituye en su opinión, un primer esfuerzo por delinear un mapa de un terreno poco explorado, y sentar las bases para investigaciones futuras.

Para estos autores es útil en el sentido analítico, la distinción entre tres modos de educación, aunque existan entre ellos múltiples superposiciones e interacciones; estos modos son: educación informal, educación formal y educación no formal. Estas

*Nótese que no dejan de señalar que la educación no puede lograr el desarrollo rural, pero que esto es menos posible aún si es educación formal. Véase p. 33.

expresiones dejan, a su juicio, algo que desear, pero son menos-ambiguas y menos alteradas que otras alternativas. Critican el significativo error de que los diccionarios corrientes sobre educación de los principales idiomas, definan de manera casi exclusiva la educación formal, y no delimiten de manera precisa y comprensible por medio de un vocabulario, lo que llamamos educación informal y ENF. Por ello, ofrecen las siguientes definiciones:

"Educación informal tiene aquí el sentido de 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; esto es, en la casa, en el trabajo, divirtiéndose, con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine. En general, la educación informal carece de organización y frecuentemente de sistema; sin embargo, representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo incluso el de una persona altamente "escolarizada".

Educación formal es, naturalmente 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.

Educación no formal, tal como se emplea aquí, es 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. De finida de este modo la educación no formal comprende, por ejemplo, los programas de extensión agrícola y de capacitación de agricultores, los programas de alfabetización de adultos, la formación acelerada impartida fuera de la enseñanza oficial, los clubes juveniles con fines esencialmente educativos y varios programas comunitarios de instrucción sobre sanidad, nutrición, planificación familiar, cooperativas, etc." 18

Para Coombs y Ahmed la ENF tal como se da en la actualidad, tie-

ne muchas semejanzas con la educación formal, éstas son:

- Ambas fueron creadas para aumentar y mejorar la educación in - formal, es decir, para promover y facilitar ciertos tipos de - aprendizaje que no pueden adquirirse con rapidez de manera in - dividual, o por el simple contacto con el medio en que se vi - ve, por ejemplo la lectura y la escritura.
- En ocasiones su forma y métodos pedagógicos son parecidos.

Sin embargo generalmente difieren en:

- Sus patrocinadores.
- Sus medidas institucionales.
- Sus objetivos educativos.
- Los grupos a los que atienden.

"Además, sus diferencias suelen fundirse en programas - "híbridos" que combinan significativos rasgos de am - bos". 19

Plantean los autores que los organismos de ayuda exterior han de desempeñado un importante papel en la realización de programas de ENF, principalmente en la aportación de capital y en la "ayuda" - a los costos iniciales del desarrollo. Para ellos, salvo Brasil e India, la mayoría de los países "en vías de desarrollo"

"...no acogieron con entusiasmo la idea de iniciar o - ampliar sus programas de educación no formal; han - puesto principalmente su confianza y su dinero en la - educación formal, probablemente porque, en parte, es - esto lo que sus habitantes valoran y piden más. Sin - embargo, en muchos de estos países parecen haber au - mentado de un modo espontáneo, los programas no guber - namentales de capacitación indígenas, que son respues - tas privadas a las nuevas necesidades, tecnologías y -

oportunidades. Este fenómeno se ha producido casi totalmente sin el apoyo, e incluso sin el conocimiento de los organismos de asistencia exterior; son esencialmente sistemas de capacitación autónomos". 20

Debido a la falta de educación básica para todos los niños y adolescentes, se va originando un rezago educativo en la población adulta. Por ello, según los autores, la ENF no sólo tiene que cumplir con sus funciones de dar instrucción específica posterior, sino que le deja la educación formal la tarea de rectificar su déficit.

Señalan que en el cumplimiento de sus funciones, la ENF ha empleado diversas tecnologías educativas tales como:

- Realización de campañas mediante el uso de los medios de información social.
- Grupos de discusión por radio.
- Juegos experimentales.

En su opinión, se piensa generalmente que la tecnología educativa está solamente formada por los instrumentos de nuevos y complicados medios de comunicación, lo que consideran un error. Así, la tecnología educativa en sentido amplio, incluye para ellos, todos los medios y métodos tanto antiguos como recientes que pueden ayudar en el proceso educativo a lograr los objetivos deseados.

Consideran que además del problema del concepto de tecnología educativa, se suele dar énfasis a los medios, y pasar por alto --

los métodos de utilización y organización de éstos, los cuales son una importantísima parte de la tecnología.

Otras características que asignan a la ENF son:

- Trata de vincularse cada vez más con las necesidades y con el proceso del desarrollo nacional.
- Tiene gran flexibilidad y adaptabilidad, por ejemplo, puede usar una variedad casi infinita de tecnologías educativas; su capacidad para ello es mucho mayor que la de la educación formal.
- Tienen un bajo componente de costos capital esta clase de programas en comparación con la educación formal, y un componente relativamente alto de costos de operaciones, especialmente de personal. Algunos programas, como los de capacitación que se asemejan más a la educación formal, tienen un costo de capital más elevado.

Consideran los autores que las grandes y diversas necesidades educativas de la población rural pueden agruparse de la siguiente manera:

- Educación general o básica: incluye primeras letras, comprensión elemental de la ciencia y del medio ambiente, es decir, lo que dan la Primaria y la Secundaria formales.
- Educación en mejora familiar: todos los conocimientos y actitudes útiles para mejorar la calidad de la vida familiar en los ámbitos de salud, nutrición, puericultura, planificación familiar, etc.
- Educación en mejora de la comunidad: tiende a reforzar las ins

tituciones y procedimientos locales y nacionales mediante la -
instrucción de contenidos sobre cooperativas, el gobierno lo -
cal y nacional, proyectos de la comunidad, etc.

- Educación profesional: conocimientos y aptitudes relacionadas -
con las actividades económicas y útiles para percibir remunera -
ción.

Para comprender la extensión y capacitación rural, proponen los -
autores la siguiente clasificación de los programas presentes y -
pasados de acuerdo a sus enfoques:

a) El de la Extensión. Tiene la convicción implícita de que un -
servicio independiente de extensión agrícola, puede transformar -
en una economía dinámica, de mercado, a una economía estática, -
de subsistencia; y mejorar el nivel de vida familiar, y el de la
comunidad como consecuencia. Se trata de una estrategia de desa
rrollo rural y no de una doctrina pedagógica; enfatiza la comuni
cación de información sobre procedimientos técnicos innovadores.

b) El de la Capacitación. En algunos casos se encuentra unido -
al enfoque de la extensión, pero tiene una tradición y unos pos
tulados bastante diferentes; se relaciona estrechamente con la -
instrucción institucionalizada, pone de relieve la enseñanza sis
temática y profunda de conocimientos básicos particulares sobre
oficios e instrucción afín,

"...implica igualmente una consideración y una estrate
gia del desarrollo estrecha y reservada, basada en la
premisa de que la instrucción y la habilidad pueden -

precipitar el proceso del desarrollo". 21

Carecen de una teoría completa del desarrollo y piensan (como la mayoría de los especialistas), que su enfoque es la clave del éxito.

c) El de la Autoayuda Cooperativa. Supone que para lograr la transformación rural, lo primero que se necesita es el cambio en las mismas personas, o sea que cambie el tipo de aspiraciones, la manera como se perciben a sí mismos y a sus problemas; el motor del cambio está en el interior de las personas, que cuando están dispuestas a actuar, deben ser ayudadas desde el exterior para satisfacer las necesidades que han expresado. Se insiste mucho en la creación de instituciones locales para la autoayuda y la gestión.*

d) Del desarrollo integrado. Es muy amplio y ecléctico, tanto en sus fundamentos como en sus métodos educativos. Insiste en que es muy necesario un despliegue y una coordinación de los principales factores del desarrollo rural, entre los que se encuentra la educación. El sistema de gestión para este fin puede ser autoritario, o facilitar que las personas locales tomen la dirección de la planeación, toma y realización de decisiones, al menos eventualmente.

*Para los autores más que la gestión y la autoayuda, lo que hace falta es una considerable ayuda externa para lograr el desarrollo. Véase COOMBS y AHMED La lucha contra la pobreza rural, p.48

Para los autores es innegable la necesidad de la "ayuda externa", pues sin ella no existirían muchos de los actuales programas, o serían muy débiles. Pero esta participación de organismos exteriores "no deja de plantear" serios problemas:

- 1.- Se limitan a sus intereses y especialidades, de tal manera - que fomentan la fragmentación.
- 2.- Con el fin de aprovechar al máximo sus recursos, crean multitud de programas experimentales, de alcance y duración limitadas, con la idea de que arraigarán y se difundirán con recursos nacionales o locales. El problema es que esto no sucede, la mayor parte de estos proyectos declinan o desaparecen cuando se acaba el financiamiento exterior.
- 3.- Se continúa planeando nuevos proyectos experimentales, los organismos no aprenden de sus fracasos previos.
- 4.- Indican Coombs y Ahmed que aunque no se cuenta con una información estadística detallada del tipo de asistencia externa, una revisión de informes de estas organizaciones con que cuenta el CIDE les permite concluir que la asistencia externa refuerza el -
desequilibrio nacional existente* porque:

*El Banco Mundial se ha ocupado de la educación desde 1962, y para mediados de 1971 había realizado préstamos en este sentido por un total de 431 millones de dólares, cifra que estimaba triplicar en los siguientes años. "Sin embargo, casi todos los préstamos tramitados por el Departamento de Proyectos Educativos habían sido para la educación formal. En 1970, dos importantes cuestiones de política indujeron al Banco a encargar el presenta

- Asigna más fondos a la educación formal que a la no formal.
- Las zonas urbanas obtienen la mayor parte de los recursos educativos totales.
- Los pocos recursos que se dedican a la ENF en las zonas rurales son para adultos, especialmente para agricultores.
- Los escasos programas de esta índole para jóvenes, tienden a favorecer a los que asisten a la escuela.
- Se desaprovechan los recursos que ofrecen las zonas rurales, tanto los servicios escolares cuando están desocupados, como los conocimientos y experiencias que poseen las personas locales, artesanos, campesinos, empresarios, etc.
- Una gran cantidad de proyectos se han realizado a nivel experimental, con períodos breves de "ayuda externa", los cuales redundan en que su continuidad, ampliación e influencia sean dudosas.

Ya en términos generales, sostienen que el modelo de ENF que se ha empleado hasta ahora en los países "en vías de desarrollo", es inadecuado y está desequilibrado en cantidad y características, en relación a las necesidades educativas de los diferentes-

estudio: 1) En qué medida podría ampliarse la financiación destinada por el Banco a la educación a los programas educativos no formales?, y 2) ¿Qué estrategia debería seguir el Banco en este aspecto y cuáles deberían ser los tipos más prometedores y adecuados a los que convendría ayudar?

Como el sector de la ENF nunca se había analizado de un modo crítico y sistemático, parecía lógico esperar que los resultados de este estudio tuviesen interés y valor no sólo para el Banco, sino también para otros organismos de ayuda, así como para los países en desarrollo que se enfrentaban con parecidas cuestiones". COOMBS y AHMED. La lucha contra la pobreza rural, p. 22 -- Véase también. BANCO MUNDIAL, Educación. Documento de trabajo sobre el sector, Septiembre de 1971.

grupos de niños y adultos, principalmente de las áreas rurales;- por ejemplo los programas de alfabetización sólo atienden a la población adulta. Otros problemas son a su juicio que:

5.- Los programas de ENF no están contribuyendo a alcanzar el objetivo de transformar las "sociedades rurales" en lugares más satisfactorios y prometedores para vivir, ya que imparten valores, incentivos, símbolos, etc., de orden urbano que son incompatibles con los "no insignificantes valores de la vida rural". En general, lo que acarrearán los actuales sistemas educativos rurales, es que las personas más capaces emigren a las ciudades en busca de otro tipo de vida.

6.- Se ha subestimado la capacidad que tienen las personas para aprender de su medio. Por ello, en lugar de enriquecer culturalmente las zonas, se ha caído en una deficiente copia de la educación formal, en la que el dirigente del programa asume la labor de maestro. Como resultado de lo anterior, únicamente se llega a una población muy reducida y los logros no son significativos.

7.- Los llamados "programas femeninos" son terriblemente deficientes, sobre todo porque se organizan bajo el equivocado supuesto de que el lugar de la mujer rural se reduce a la casa.

8.- Existen muchos programas "para la mejora de la familia" pero son fragmentarios y de escala limitada.

9.- Los programas de educación general y de capacitación para el

trabajo para adolescentes no matriculados en escuelas, son prácticamente nulos.

10.- Los programas de ENF se han aferrado a las tecnologías educativas tradicionales que emplea la educación formal, las cuales son costosas y poco eficientes.

11.- Algunas veces se lleva a cabo un programa con tecnologías que son viables a escala experimental y son financiadas por el exterior de manera temporal; el problema estriba en que cuando el país requiere repetirlo con sus propios recursos a nivel masivo, es imposible.

12.- Ha predominado la tecnología sobre el objetivo, en muchos países se ha gastado mucho dinero en la adquisición de materiales educativos extranjeros, sin haber hecho un análisis serio de si era posible llegar a los mismos resultados con un costo inferior, mediante la realización de medios didácticos sencillos y económicos, aprovechando las aportaciones y el apoyo de la población local que participará.

13.- En lugar de promover lo que ya existe, se tiende a introducir nuevas metodologías sin hacer un estudio previo.

14.- Hay una gran dificultad para averiguar los auténticos costos de estos programas.

Es así que muchos resultados mediocres se deben a que cada orga-

nismo trabaja solo, prepara sus profesionales, establece sus sistemas didácticos, etc., lo que redundaría en que el proyecto sea muy caro, que se dupliquen los esfuerzos y que tengan poca influencia.

Finalmente, estos autores perciben grandes posibilidades en la ENF para satisfacer las necesidades educativas de la población rural, pero para ello, plantean hacerla más extensiva. Este propósito sólo se logrará en su opinión, reduciendo su costo a través del uso de instalaciones prestadas o que cobren poca renta, y del empleo de voluntarios y de profesionales por hora.

"Existen muchas oportunidades no explotadas para que los programas de educación no formal aumenten sus razones costo-efectividad y costo-beneficio mediante reajustes internos del programa, a través de la adopción de nuevas tecnologías y colaborando íntimamente con otros programas no formales que atienden a la misma zona geográfica". 22

Enfatizan los autores que no obstante los problemas planteados, se han dado ciertos logros en este campo, por ejemplo muchos países "en desarrollo" han sabido hacer extensivas sus experiencias, como el caso del Proyecto Puebla en México, en donde se han filmado las técnicas mejoradas de siembra de maíz que llevan a cabo los pequeños agricultores, así como el modo de usar el crédito. Sin embargo, los programas no elevarán su eficiencia en todos los sentidos mientras no hagan combinaciones de tecnologías de poco costo que se adapten a todo tipo de necesidades y de situaciones. Cada país debe comprender que las grandes cantidades de tecnologías educativas, propuestas por los organismos extranjeros

ros, no hacen milagros educativos.

1.2.3 JOSE TEODULO GUZMAN

Menciona el autor que la ENF ha sido una de las más importantes innovaciones educativas después de la Segunda Guerra Mundial; y que el origen del gran interés por ella se debe a que muchas investigaciones han demostrado que el proceso educativo formal promueve el distanciamiento y la desigualdad social, especialmente en los países "en vías de desarrollo".²³

Considera que la problemática de las insuficiencias de los sistemas escolares han creado las condiciones para el surgimiento de una nueva línea de pensamiento (1960), que empezó cuestionando la existencia de la escuela y que posteriormente ha propiciado la proliferación de planteamientos sustitutivos al sistema escolar. Pues para él:

"Difícilmente podría afirmarse, a estas fechas, que las modificaciones internas a los sistemas escolares hayan sido eficaces para mejorar sustancialmente los promedios de retención y aprovechamiento académico de las cohortes que logran tener acceso al sistema escolar; mucho menos que hayan contribuido a mitigar las tasas crecientes de desempleo y la consecuente pobreza intergeneracional de los grupos sociales menos favorecidos por el desarrollo nacional".²⁴

Los gobiernos y las agencias particulares empezaron a trabajar en proyectos de ENF, según Guzmán, ante la agudización de problemas tales como:

- Analfabetismo.

- Carencia de recursos humanos capacitados para el trabajo industrial.
- El incremento de marginación social de grandes núcleos poblacionales, etc.

No obstante lo anterior, desde su perspectiva, las actividades educativas de esta índole no son una creación de los impugnadores de la desescolarización de las últimas décadas, ya que las ha habido desde hace mucho tiempo, su relevancia actual consiste en la forma en que se les ha impulsado para atacar los problemas mencionados.

"El concepto de educación no-formal se refiere a todo género de actividad educativa que se realiza fuera de los cánones académicos y administrativos para la enseñanza que se imparte dentro del sistema escolar formal. En estricta lógica, la educación no-formal no debería ser sistemática; sin embargo, incluye prácticas educativas sistematizadas. En cambio la educación no-formal propiamente dicha es desescolarizada y asistemática y comprende solamente aquellas experiencias vitales, cuyo contenido principal es la socialización en todas sus formas". 25

A las actividades de ENF, ya sean auspiciadas por los gobiernos o por agencias particulares, se les han asignado tres funciones sociales diferentes y desvinculadas entre sí:

- a) Ofrecer a los marginados del sistema educativo formal una instrucción equivalente a la que dicho sistema les pudiera ofrecer en el nivel básico y medio inferior, a un costo más bajo.
- b) Realizar una función de tipo compensatorio, por medio de capa

citar para el trabajo a los menos favorecidos del desarrollo económico, para que puedan desempeñar un trabajo económicamente productivo, (mejor remunerado en algunos casos).

c) Preparar a la población marginada de la participación de los procesos sociales, que afectan su desarrollo como individuos y en su relación con la comunidad, para que puedan participar en los mismos.

Los objetivos correspondientes a dichas funciones son, según Guzmán:

- "a) La transmisión de conocimientos básicos y habilidades indispensables para la comunicación y la integración a la cultura nacional.
- b) La capacitación y el entrenamiento para ampliar las oportunidades de empleo, mejorar el ingreso familiar y modificar las condiciones de vida.
- c) La concientización y la vertebración social necesaria para generar procesos educativos que propicien actitudes, valores y formas de organización social capaces de operar el cambio social". 26

De acuerdo con sus características, clasifica los programas de ENF en:

I Programas de tipo compensatorio o supletorio de la educación formal.

a) Programas de alfabetización simple. Consisten en enseñar al adulto el alfabeto, a leer, a escribir y a contar; ya no son muy aceptados, pues no resuelven el problema educativo de los adul -

tos desfavorecidos.

b) Programas de Alfabetización Funcional. La UNESCO estableció una serie de criterios para que la alfabetización fuera realmente útil, funcional para el adulto; de esta forma, la planteó como un proceso global e integrado, hecho en función de la vida y de las necesidades del trabajo. El objetivo es hacer de la persona, un ser activo, conciente y eficaz en la producción y en el desarrollo en general. Enfatiza el autor que para que este tipo de alfabetización tenga razón de ser, debe estar unida a otra lucha de mayor trascendencia; no es suficiente vincularse con proyectos de desarrollo comunitario, sino con un proyecto nacional.

La Alfabetización Funcional no hace campañas masivas, sino que procede gradualmente, escogiendo las áreas donde los adultos estén ya incorporados a la producción agrícola o industrial.

c) Programas de tipo cultural. De ENF asistemática. Por ejemplo noticieros, cursos de idiomas, documentales, películas, etc., pues dan información que influye en cierta medida en los comportamientos y valores de los individuos y de sus comunidades.

También existen de otro tipo, que utilizan los medios de comunicación masiva, pero de una forma sistemática y explícita para -- instruir y actualizar a grupos de campesinos, obreros, preescolares, maestros, etc.; como Plaza Sésamo, Radio Santa María, etc.

II Programas de ENF tendientes a distribuir mejor las oportunidades sociales.

a) Capacitación para el trabajo agropecuario, industrial, artesanal o comercial.

b) Programas de reentrenamiento para el trabajo o en el trabajo, mediante curriculum flexible, cuyo punto de partida es el nivel de escolaridad alcanzado por el individuo.

Señala el autor que en el proyecto de ENF de Ecuador realizado por la Universidad de Massachussetts, se fundamentaba esta modalidad educativa en ser un proceso integral y profundo que se vinculara con la pobreza y opresión, características propias del área; la información debería ser usada directamente por la gente del área rural, etc. El objetivo de todo ello era permitir y lograr en la gente la percepción real y objetiva de su situación para que fuera capaz de sobrellevarla y trabajar unidos para alcanzar metas propuestas conjuntamente.

Considera Guzmán que la comparación de la conceptualización de la ENF con las formas prácticas en que se realiza, permite concluir que las experiencias de ENF presentan características según el concepto de desarrollo, del cual se parte para delimitar los objetivos educacionales.

Con el fin de ampliar lo antes mencionado, el autor sostiene que los grupos que parten de analizar las relaciones de poder, domi-

nio, producción entre sectores tradicionales y los grupos oligopólicos señalan que aunque la educación no es la que produce el cambio social, puede contribuir a reforzar las tendencias de cambio que surgen en la sociedad; por ejemplo a través del desarrollo de la conciencia crítica, la adquisición de destrezas para que la población marginada se comuniquen y tenga conocimiento de cómo hacer las cosas. De una manera dinámica esas acciones promoverán el surgimiento de nuevos valores, conductas y metas sociales.

Otros programas para los adultos manifiestan en su opinión, la idea de desarrollo como transferencia técnica, social y cultural de los recursos que se producen en el sector más moderno de una sociedad al más tradicional, para integrar el segundo al primero.

Además del concepto de desarrollo que se maneje, las características de los programas de ENF dependen de la metodología que se utiliza para identificar las necesidades, problemas e intereses de la población, pues es a partir de esto que se planean y ejecutan las acciones educativas y promocionales según Guzmán.

Plantea que entre los problemas y deficiencias más graves que presenta la ENF están:

1.- Las actividades se hallan desvinculadas de otro tipo de acciones transformadoras del medio.

2.- No toman en cuenta a sus destinatarios, pues se planean dejando a un lado el tipo de organización social, el modo de producción, los valores culturales de los núcleos, el costo de oportunidad que significa para la población participar en procesos de modernización que se les quieren imponer desde afuera, etc.

3.- Algunos programas planeados desde afuera se han encontrado con el rechazo de la población a la que supuestamente se dirigen. Ejemplo de ello son ciertos programas de alfabetización, de extensión agrícola, de desarrollo regional, que sólo han logrado reforzar el poder de las burguesías locales y el prestigio político de la jerarquía tecno-burocrática del caso. Es decir, las necesidades e intereses de la población se deciden desde el exterior, al igual que las estrategias educativas y sociales; por lo tanto, según esta visión, lo importante es el programa, y no las personas a las que se dirige.

4.- Las actividades de ENF padecen en general de los mismos defectos que la educación escolarizada, pero encima, ofrecen un nivel de aprendizaje de calidad bastante más bajo al del sistema escolar.

5.- Hay gran dificultad para evaluar la eficiencia y la capacidad que para promover el cambio social tienen estos programas (ENF), especialmente porque trabajan con base en ensayo y error.

6.- No se cuenta con estudios confiables de costo-beneficio de los programas. Las investigaciones que se han hecho están diri-

gidas al área más costosa, la T.V.; incluso en los países "en vías de desarrollo", se hacen estudios para el uso de tecnología de instrucción como cintas grabadas, video-cassetes, etc.; y no se busca aprovechar los recursos disponibles.

7.- La evaluación de algunos programas que analizan las relaciones de producción, poder, etc., indican que:

- * Los obstáculos estructurales tienen más peso que los resultados y efectos de los programas educativos.
- * Cuando se han aplicado métodos de alfabetización concientizada (Freire), sin haber evaluado las posibilidades de acción transformadora del medio, los resultados son contraproducentes, ya que se frustran las expectativas de las personas.
- * Todavía son incipientes los programas globales de cambio que tratan de incidir en la concientización y en las formas de organización social mediante actividades de tipo económico, cultural y organizativo.

8.- Otro problema que en opinión del autor es muy importante es que la población prefiere la educación escolarizada, lo que según él se debe a que no alcanzan a reconocer el valor y la importancia de otras alternativas.

9.- Por las características del sistema social, parece ser poco probable la viabilidad de dar ENF a la gran masa marginada, a lo que contribuye la deserción de los participantes, la disolución de grupos de aprendizaje, etc.

10.- Los pocos programas que tratan de integrarse no logran hacerlo, pues son opuestos o al menos diferentes en sus planteamientos teóricos, objetivos y formas operativas.

11.- Mientras se soslayan los procesos vitales de la población, los programas de ENF seguirán siendo ineficaces. Lo mismo ocurrirá si hay demasiada fuerza en el liderazgo externo, así como si se desvinculan las necesidades reales de la población.

Para este autor, el incremento veloz de este tipo de programas ha hecho que los investigadores educativos, planificadores, promotores y demás, se pregunten cuál es el papel específico de la ENF en la transformación de las relaciones y procesos sociales que según los críticos no pueden lograrse por medio del sistema formal.

"Los efectos posibles de la ENF dependerán no tanto de la expansión de los recursos humanos, didácticos y presupuestales que se dediquen a esta modalidad educativa, sino sobre todo del marco sociológico, apertura política y capacidad del sistema económico para integrar o marginar los elementos de cambio implícitos en los diversos modelos de la ENF". 27

A pesar de las dificultades que para el cambio social tiene la ENF, existen ciertos signos que para Guzmán, permiten sostener que esta modalidad educativa tiene posibilidades para favorecerlo. Algunos de ellos son:

- La presencia de transformaciones en la población adulta de algunos grupos suburbanos y rurales en cuanto al nivel de con

ciencia que van tomando sobre su situación; cambio de actitudes pasivas e individualistas a relaciones de compromiso; otros signos son la adquisición de destrezas y sistemas de comunicación para solucionar problemas y llevar a cabo proyectos de producción. Aunque éstos no son sólo resultado o logro de la educación, más bien son producto de la catalización que hace ésta de elementos situacionales, ecológicos, históricos, organizacionales, etc., preexistentes.

Además, los factores informales (relaciones interpersonales, la reflexión que cada persona realiza sobre la vida cotidiana, la participación en un proyecto económico, la unión para luchar por los intereses comunes), contribuyen en gran medida a la generación de efectos educativos.

- Una relación entre conocimiento y trabajo, con miras a modificar las condiciones del trabajo actual, las relaciones de producción y las pautas de consumo.

"-Una racionalidad política que vaya consolidando las bases para la formación de organizaciones populares independientes que logren alterar poco a poco la distribución injusta del poder económico y político.

-Una vinculación de estas organizaciones entre sí, para romper las barreras localistas y seguir avanzando en la integración solidaria de la clase popular.

-Una evaluación constante y coyuntural sobre los modos de acción, estrategias, logros, fracasos y motivaciones de fondo de los líderes para evitar el peligro de caer en la trampa de la corrupción, el autoritarismo, el triunfalismo, o la inclusión generosa y esterilizante de los cauces controlados por la estructura del poder dominante". 28

1.2.4 HENRY INGLE

Para este autor los requerimientos de las sociedades actuales no pueden ser satisfechos por las instituciones y sistemas tradicionales, por lo tanto, cada aspecto o elemento debe hacer transformaciones en sí mismo y relacionarse dinámicamente con los demás. En el caso de la educación, los pedagogos se han percatado de que hay otras formas además de la escuela, para lograr el aprendizaje, y sólo la labor conjunta puede hacer algo para resolver el problema educativo.

Siguiendo su planteamiento, cada vez se hace más urgente mejorar los sistemas formal, no formal e informal; y especialmente ponerle más atención a estos dos últimos, para mejorar las condiciones de la población mediante la transmisión de conocimientos sociales. Cada sistema proporciona una solución parcial, por lo cual es muy importante el desarrollo de todos simultáneamente.

Los sistemas de educación formal, no formal e informal deben percibirse como partes de un conjunto, en el cual cada uno tiene funciones y características específicas; no obstante pueden cambiar e integrar elementos de las otras.

Señala Ingle que la educación formal

"...se refiere al "sistema educacional" jerárquicamente estructurado, graduado cronológicamente, que va desde la escuela primaria hasta la universidad e incluye además de estudios generales académicos, una variedad de programas especializados e instituciones pa

ra el entrenamiento de personal técnico y profesional de tiempo completo". 29

La educación informal ha sido denominada así porque el proceso de aprendizaje a que se refiere es en cierta forma desorganizado y asistemático. Es

"...un proceso a lo largo de la vida, por el cual cada individuo adquiere actitudes, valores, habilidades y conocimiento, tomados de la experiencia diaria, la influencia de la educación y los recursos de su ambiente, de la familia y de sus vecinos, del trabajo, del juego, del mercado, de la biblioteca y de los medios-masivos de comunicación". 30

La educación no formal

"...es una actividad organizada fuera del marco establecido de la escuela formal y del sistema de universidad, que se dirige a comunicar ideas específicas, conocimientos, habilidades, actitudes y prácticas que responden a una necesidad predeterminada". 31

Para Ingle, la ENF o extraescolar tiene como objetivo mejorar las condiciones socio-económicas de la comunidad, al ayudar a las personas a encontrar soluciones a sus problemas. Esto es posible a través de:

- La divulgación de información específica como:
 - ° La enseñanza de destrezas y habilidades prácticas.
 - ° La estimulación de un deseo de cambio. Y
 - ° La introducción de conocimientos actualizados.

La ENF sólo es válida cuando ayuda a las personas a efectuar - - cambios prácticos en sí mismos, en su vida cotidiana y en su medio ambiente, conforme a sus propias metas y deseos, señala este autor.

Esta modalidad educativa se realiza en su opinión, a través de - programas, cuyas características son:

- No se imponen desde el exterior, se identifican con las necesidades sentidas, con la cultura local y con las formas nativas de comunicación.
- Se enfocan al mejoramiento de la vida social, personal y a las capacidades ocupacionales.
- El aprendizaje que promueven aporta utilidad inmediata.
- Se inclinan a desarrollar las oportunidades de aprendizaje de la gente pobre que habita en las zonas agrícolas o en las orillas de las grandes ciudades; sirven a jóvenes y adultos letrados y analfabetas.
- La instrucción se lleva a cabo en cooperación de diferentes tipos de profesores: trabajadores, educadores de la salud, supervisores agrícolas, ayudantes del desarrollo comunitario, etc.
- No tienen que estar vinculados con el sistema formal, pues pueden estar respaldados y generados por agencias públicas y privadas.
- Son flexibles en cuanto al tiempo y al espacio.
- No tienen como objetivo conseguir un título o grado. Y
- Pueden realizarse durante toda la vida.

En cuanto a los contenidos señala que se orientan a la adquisición de habilidades para:

- Manejar una casa.
- Aplicar elementos de: planificación familiar, salud del niño y de la madre, nutrición, administración de granjas, mejoramiento de la vivienda, cultivo de frutas y verduras para autoconsumo, etc.
- Formación de nuevas actitudes y valores para beneficio propio y de su comunidad.

Los lugares donde se puede llevar a cabo son:

- El área de trabajo.
- Las casas de las familias.
- Un parque.
- Iglesias.
- Centros comunitarios.
- Clínicas, etc.

Entre los medios que se utilizan para el aprendizaje están:

- | | |
|----------------------|-----------------|
| - Juegos. | - T.V. |
| - Títeres. | - Documentos. |
| - Carteles. | - Radio. |
| - Cartas Ilamativas. | - Películas. |
| - Desplegados. | - Diapositivas. |
| - Exhibiciones. | - Periódicos. |

- Libros.

- Cintas grabadas.

- Video-tapes.

- Etc.

Considera Ingle que por su flexibilidad, la ENF tiene un gran potencial para la innovación del proceso de aprendizaje, y enfatiza la importancia de la utilización de los medios de comunicación y la tecnología educativa en ésta, pues no hay materia que dichos medios no puedan enseñar con efectividad; pero que no hay que perder de vista el problema que conlleva "el usarlos por usarlos".

La tecnología educativa no es simplemente la utilería, ni los medios masivos de comunicación específicos; implica desde su perspectiva, el proceso de comunicación, incluye los juegos y dinámicas populares, la comunicación interpersonal, entre otros; y la forma en que algunos medios pueden colaborar efectivamente para el logro de los objetivos educacionales y estimular la participación popular que requiere el desarrollo.

Este tipo de educación se relaciona con los nuevos imperativos del desarrollo, que sostienen que la calidad de la vida en países "en vías de desarrollo" no se eleva por el simple incremento del flujo monetario en el país, o por una mejor condición en el mercado internacional, sino que se deben crear facilidades para que la gente tenga una vida más satisfactoria.

Indica Ingle que aunque se ha trabajado mucho en investigación en el área de educación no-formal y del uso de los medios masi-

vos y la tecnología en dicha área, se ha publicado poco, y en -- términos generales está dispersa la información.

Debido a la pobreza de los trabajos evaluatorios de proyectos de ENF se ha obstaculizado su desarrollo y como consecuencia se repiten los mismos errores, y a nivel mundial los programas enfrentan las mismas dificultades.

"Tal parece que se le concede una mínima atención a la determinación y definición clara de las metas y objetivos de los proyectos de educación no formal; en cambio, se le presta mucha atención a la simple consecución de la operación del proyecto". 32

A pesar de que la ENF tiene un gran potencial para aprovechar los medios masivos de comunicación y la tecnología, no lo ha hecho realmente. Por el contrario, se ha tendido a lo tradicional, costoso y poco eficiente en sus métodos instruccionales.

Otro problema que considera importante, es que la ENF se concibe e implementa a niveles elevados de sistemas educativos por agencias extranjeras desde el exterior.

Sostiene el autor que no obstante sus deficiencias la ENF ofrece amplias oportunidades de aprendizaje, a partir de las cuales debe empezar a definirse de manera más precisa sus ventajas en relación al sistema formal, para la redesignación de las funciones de cada sistema y el mejor aprovechamiento de los mismos.

1.2.5 THOMAS LA BELLE*

El autor realizó una investigación para encontrar alternativas de educación no tradicional en América Latina, durante la cual efectuó entrevistas a los directores de programas de ENF en este continente. Los temas a tratar eran:

- a) Fines, objetivos y naturaleza del programa.
- b) Enfoque y estrategias empleadas para alcanzar dichos objetivos.
- c) Principales obstáculos para cumplirlos.

Este autor sostiene que la ENF no tiene mucho de nuevo, que lo que la caracteriza es su intento por promover el cambio social en América Latina desde hace mucho tiempo, pues actividades de esta índole se llevaron a cabo desde la Colonia, aunque eran muy escasas.

Señala que generalmente

"...la educación no formal se refiere a los programas organizados, no escolares, que se proponen brindar experiencias específicas de aprendizaje a ciertos secto

*Thomas La Belle fue voluntario de los Cuerpos de Paz a mediados de la década de 1960 en Colombia. Se le encargó la Coordinación del Proyecto para estudiar las alternativas de educación no tradicional en América Latina en la UCLA, subsidiado por la Agencia Internacional para el Desarrollo Institucional.

res específicos de la población. La mayoría de esos - esfuerzos educativos, cuya imagen se asocia habitualmente con la de los países llamados subdesarrollados, se dirigen a los adultos y jóvenes que desde el punto de vista socioeconómico se califican como pobres, e - incluyen la extensión agrícola, el desarrollo de la - comunidad, la concientización, la capacitación técnico-vocacional, la alfabetización y educación prima - ria, la planificación familiar y otros programas del mismo tipo". 33

Para La Belle, la educación es un continuo que va de la informal a la no formal y finalmente a la formal, y que

"...cuando consideramos a la educación como un componente de los programas de cambio microsocial, debemos reconocer que existen modos predominantes y secundarios y que esos procesos pueden tener la misma importancia para alcanzar los objetivos propuestos". 34

Elabora un esquema con el fin de que se comprendan y utilicen - adecuadamente los modos primarios y secundarios de educación, - sin reducirse a uno solo, ni desaprovechar las posibilidades que ofrecen los demás.

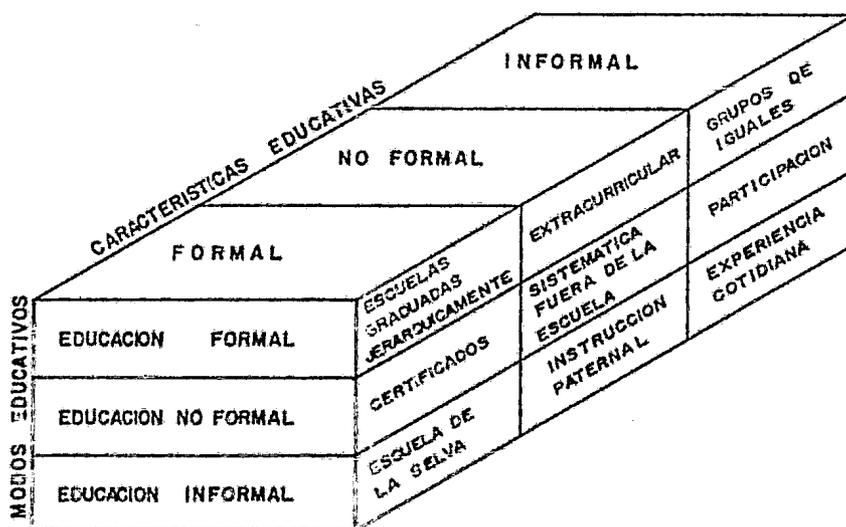


FIGURA 1. Relaciones entre educación formal, no formal e informal. 35

Los programas de ENF tienden, según el autor, a reforzar el poder de los participantes y a mejorar su status; y la forma de hacerlo es ampliar sus conocimientos y capacidades y modificar sus valores y actitudes respecto a la vida y al trabajo.

Dichos programas se caracterizan por:

- Tener una larga tradición histórica, pues aunque se les ha denominado de diversas formas, siempre se han dirigido a jóvenes y adultos para quienes fué inadecuada o inalcanzable la educación formal.
- Servir de complemento a la educación formal.
- Tener diferente organización, diferentes patrocinadores y diferentes métodos instruccionales a los de la educación formal.
- Ser voluntarios.
- Estar destinados a personas de edades, orígenes e intereses diversos.
- No culminar con la entrega de diplomas.
- Realizarse donde los participantes viven o trabajan.
- Tener ritmo, finalidad y duración variables y flexibles.³⁶
- La dirección casi nunca surge internamente es decir, de los participantes; y cuando llega a haber liderazgo interno, se supedita al externo.
- Ser iniciados, orientados y apoyados por agencias, instituciones o personas externas, ya que aunque los gobiernos tengan injerencia, generalmente son agencias privadas, sin fines de lucro, ya sean de orientación desarrollista o humanista.
- Estar financiadas por agencias nacionales o internacionales -

afines, de filántropos, iglesias, etc. Las agencias medianas se relacionan con otras mayores para que les coordinen sus programas, guíen sus actividades, buscan que les otorguen apoyo económico y político.

- Los agentes de ENF tratan de que las experiencias de aprendizaje de los participantes se transfieran a su vida real y se apliquen en su beneficio. Considera muy importante que los programas creen experiencias para que la persona adquiera conocimientos y aptitudes necesarios para descubrir objetivos y métodos alternativos para satisfacer sus necesidades y resolver sus problemas. Que aprendan nuevas formas de manejar su medio físico y social.
- Los planificadores de ENF muestran gran interés por el contexto económico, político, social y ecológico de los participantes, lo que en su opinión es muy significativo, pues facilitará que éstos se beneficien realmente.

Basándose en la investigación que realizó sobre ENF en América Latina, tanto del presente como del pasado, clasifica las experiencias de este tipo de acuerdo a sus características en:

a) Adaptaciones no formales de las escuelas. Son las iniciativas que realizan dichas instituciones para lograr el compromiso social y la acción dentro de la comunidad, y como transmisoras de aptitudes técnico-vocacionales. Como ejemplo cita las Misiones Culturales Mexicanas de 1920 y el Programa de Escuelas Nucleares o de la comunidad Huarizata, en Bolivia, 1931, los cuales tuvieron una gran influencia en toda la región y han sido la base de

muchos esfuerzos de educación rural en nuestros días. La característica de este grupo es insistir en la participación de los miembros de la comunidad y en la extensión escolar, y ser accesibles, no obstante siguen predominando en ellos los principios de la escuela formal.

En cuanto a las escuelas como centros de formación técnico-vocacional, dentro de su larga tradición en América Latina, la alternativa más innovadora es el SENAI del Brasil, iniciado en 1942.

b) Alfabetización y educación básica para adultos, incluye programas de concientización y radio-escuelas. Para la Belle, en este rubro sobresaie el trabajo de Paulo Freire sobre concientización, pero no obstante los conceptos y metodología innovadora, el problema fundamental de lograr el cambio social subsiste, pues tiene un enfoque de orientación humana.

c) La extensión cultural y los organismos comunales que realizan ayuda agrícola, educación sanitaria, etc.

Señala el autor que en 1940 se importó de E.E.U.U. un modelo de extensión agrícola para Latinoamérica, el cual se ha utilizado como ejemplo para muchos esfuerzos de educación agrícola; sin embargo los resultados han sido pobres, pues se depende en gran medida de condiciones externas favorables como crédito, tecnología y comercialización.

d) Desarrollo comunitario y desarrollo integrado. Son dos enfo-

ques del cambio social, en el primero se destaca la importancia de la autoayuda de la comunidad, y se sobreestima la capacidad de los individuos para lograr el cambio. El desarrollo integrado indica el autor, es un modelo multifacético de intervención, basado en supuestos más totalizadores y sistémicos.

Considera este autor que de acuerdo a sus contenidos, los programas pueden ser de:

- Extensión agrícola.
- Desarrollo de la comunidad.
- Concientización.
- Capacitación técnico-vocacional.
- Alfabetización.
- Educación básica.
- Salud y Planificación familiar
- Cooperativas de consumidores y productores, etc.

como ya hemos mencionado, para La Belle la ENF debe dirigirse a reforzar el poder y a mejorar el status de los grupos socioeconómicamente pobres, pero que no debe limitarse al cambio de conducta de los participantes, sino que debe tomar en cuenta todo el sistema social, para reconocer y evaluar cómo interacciona esa conducta con el medio físico y humano. La ENF debe colaborar entonces, no sólo al cambio microsocial, o de conductas, sino al cambio social entendido

"...en primer lugar, como una modificación a largo plazo de la conducta del hombre y de la relación entre -

esa conducta y el medio humano y físico, y, en segundo lugar, como una modificación de las reglas y estructuras que permiten que se establezca esa nueva -o diferente- conducta y relación". 37

Considera el autor que para conocer la naturaleza de los programas de ENF y poder comprender cómo influyen sobre el proceso de cambio, es necesario analizar los supuestos ideológicos subyacentes a los mismos. En cuanto a las explicaciones del desarrollo las divide en dos grandes teorías: privación-desarrollo, y dependencia-liberación. Y en cuanto a las perspectivas teóricas sobre la educación y el cambio social, se concentra en dos enfoques: el de orientación humana y el totalizador. Es decir, para La Belle se identifican en la ENF en América Latina dos perspectivas ideológicas: privación-desarrollo, dependencia-liberación; y dos criterios teóricos generales para el cambio social: el psicológico y el sociológico.³⁸

Señala que la tesis de la privación consiste en que para poder lograr el progreso, hay que llevar y aplicar la tecnología y el capital a las zonas pobres y atrasadas. La industrialización y la comercialización son elementos claves para el éxito; y entre los criterios básicos para el desarrollo está el ingreso nacional, el desempeño en el comercio internacional y la producción per cápita. Uno de sus objetivos es lograr el cambio social, entendido como el mejoramiento de las condiciones de vida de los participantes en lo relativo a: salud, ingreso, toma de decisiones; obtener participación en la toma de decisiones sociales y políticas; terminar con la falta de oportunidades que sufren al-

gunos grupos sociales en relación a la tecnología, motivación e información en la estructura social.

Para ellos el diálogo y el conocimiento de la realidad tienen poca fuerza para el cambio; se debe intervenir con tecnología, capital, educación, organización, etc., para llegar al desarrollo.

Informa el autor que los planificadores que corresponden con esta postura, han hecho mayor número de programas que los libera - cionistas, además cuentan con apoyo político y financiero, pero se han enfrentado a muchos fracasos porque no permiten que el individuo haga un diagnóstico de su realidad, sino que imponen sus objetivos y formas de trabajo. Ante esto han empezado a incluir algunos planteamientos y términos de los teóricos de la dependencia, con el fin de explicar sus objetivos y lograr el éxito de - sus programas. Su justificación consiste en indicar que desean - terminar con el paternalismo en las actividades educativas. Por ejemplo, sostienen que hay que prestar atención a la autonomía - y a la participación popular de la población en la que actúan, - que hay que tomar en cuenta la importancia de las estructuras sociales económicas y políticas, que hay que cuestionarlas, etc. - Pero esto sólo persigue subsanar sus deficiencias.

Estima el autor que hay una nueva tendencia en los programas de - privación-desarrollo, que da menos peso a la orientación psicoló - gica y considera que los nuevos pensamientos se anularán y hasta traerán resultados contraproducentes si no hay transformaciones - en el sistema. Un estudio realizado por la AID arrojó, según La

Belle, la siguiente información: los proyectos que tuvieron éxito contaron con las siguientes condiciones simultáneamente: -- a) preparación de un paquete tecnológico adecuado; b) entrega puntual de contribuciones agrícolas; c) presencia de condiciones que permitan al campesino local responsabilizarse de su cosecha; d) mercados y transportes favorables para los productos; e) integración y compromiso del pequeño agricultor en el proceso de decisión y con el proyecto; f) existencia de organizaciones locales controladas por los campesinos; y g) incremento de los conocimientos del agricultor en la auto-ayuda y el auto-sustento, entre otras.³⁹

Indica que los teóricos de la dependencia-liberación crearon su teoría como una forma de rechazo al progreso, y contra los objetivos sociales planteados por los desarrollistas. Para ellos la dependencia es ocasionada por la intervención política y económica de las estructuras mundiales dominantes, y que para salir de ella, hay que liberarse del control exterior. La dependencia es interna y externa. Interna por el dualismo estructural de la mayoría de los países de América Latina (sector tradicional y sector moderno), y externa, a nivel mundial principalmente en las relaciones entre E.E.U.U. y América Latina.

Los programas de ENF de tinte liberacionista manifiestan confianza absoluta en que la gente tomará la iniciativa para el cambio, ya sea sola o en unión de sus colegas concientizados. La Belle cuestiona esto, diciendo que si la gente no está preparada psicológicamente para una revolución, lo más probable es que se sien-

ta frustrada pues ni siquiera conoce los canales alternativos para dirigir su energía y actividad. Menciona que por ello, algunos programas incorporan más objetivos socioeconómicos.

Para este autor

"...el dilema del enfoque liberacionista es mantener - al movimiento al margen de las prácticas políticas y económicas internacionales, mientras se fomentan las oportunidades de participación que mejoran las condiciones de vida de la población marginal". 40

Enfatiza que existe mucha empatía por esta tendencia, pero que - deben realizarse cambios concomitantes a nivel nacional e internacional, pues de llevarse a cabo en un micronivel, es probable que no tengan ningún efecto.

Los representantes de estas corrientes son: Ivan Illich, Everett Reimer, Paulo Freire, Denis Goulet, Francisco Gutiérrez, etc.

En general menciona que los objetivos básicos que se propone la dependencia-liberación son:

- Capacitar a la persona para que supere la dominación y la vulnerabilidad. Que valore sus resultados por los procesos realizados y no por los ingresos y beneficios materiales que le provean.
- Buscar una distribución más equitativa del poder de decisión, - que permita a los marginados controlar el proceso de cambio y no adaptarse a él.

Las orientaciones liberacionistas a que se vinculan los nombres de Illich y Reimer no definen para La Belle, qué forma deben tener los programas educativos en condiciones de dependencia. En cambio Paulo Freire busca la humanización del hombre, responde a la dependencia con la concientización y la lucha por la liberación, que logra que las personas conozcan su realidad, la reflejen, la critiquen y la cambien siguiendo principios humanísticos. También busca que aumente el conocimiento de la gente sobre sus limitaciones.

Al igual que los teóricos de la privación-desarrollo, han intentado ampliar su estrecho enfoque psicológico, los teóricos de la dependencia-liberación han tomado de la teoría sociológica del conflicto elementos para sus programas de cambio social. Como ejemplo cita al Centro Ecuatoriano de Servicios Agrícolas, - - - (CESA) y al Consejo Hondureño de Coordinación y Desarrollo - - - (CONCORDE).

En relación a estas dos corrientes hace el autor una diferenciación en los ejes o elementos que los guían, la cual puede presentarse de la siguiente manera:

Privación-desarrollo	Dependencia-liberación
----------------------	------------------------

Estructura Social

Concepto: Sobre la autonomía que tiene la comunidad para acabar con la dependencia.

°Significa una participación - más efectiva en el mercado capitalista nacional e internacional.

°Significa el establecimiento de un sistema de producción y consumo al margen de influencias capitalistas.

Tecnología

Concepto: Materias primas, capacidad y herramientas; y principalmente el crédito que les permita iniciar y expandir su actividad.

°Apoyan la tecnología de uso intensivo de capital.

°Plantean el uso intensivo de mano de obra.

Motivación e Información

°Parten de que los campesinos no están motivados, son fatalistas y tradicionalistas, y deben cambiar frente al trabajo y a la vida para que acepten innovaciones y elijan alternativas buenas para ellos y para la economía nacional.

°Postulan técnicas de concientización que respetan al individuo, sus conocimientos y actitudes.

Rechazan los enfoques bancarios de la educación.

Problema básico: ignorancia. Proponen alfabetización y educación básica de adultos.

Prioridades

°Luchan por la eficiencia y el control social.

°Luchan por la justicia social y la creación del hombre nuevo.

Como ya habíamos mencionado, para La Belle los dos enfoques relativos a las perspectivas teóricas sobre la educación y el cambio social son: el de orientación humana y el totalizador, mismos que

deben comprenderse para poder analizar la naturaleza de los programas de ENF en América Latina.

Siguiendo sus planteamientos, la ENF utiliza generalmente para el cambio social un criterio psicológico, es decir parte del supuesto de que la acción individual y social está basada en el estado interno de la persona. Los programas de ENF que tienen orientación humana o psicológica, tratan de cambiar la condición o móvil interno que produce la conducta, sin tomar en cuenta las contradicciones y restricciones estructurales del sistema social.

Según el autor, y para efectos de su estudio, el enfoque de orientación humana puede dividirse en dos tendencias:

a) El modelo psicodinámico. Explica la actividad humana a partir de la condición interna del individuo; toma sus postulados de las obras de los psicoanalistas y de los teóricos de la personalidad, (Freud, Jung, Mead, Fromm, Lewis, etc., y Calvin Hall, Munroe, B. B. Wolman). Como la condición interna del hombre determina su acción, puede llegar al cambio sociocultural. El medio puede ocasionar cambios en la condición interna de la persona, pero cumple en general una función pasiva, por lo tanto para lograr el cambio hay que trocar primero los contenidos mentales del hombre intencionalmente, es decir transformar los objetivos, métodos y demás elementos de la educación.

El modelo en cuestión ha sido muy utilizado en los últimos años en los proyectos de modernización y desarrollo. Los puntos fun-

damentales son:

- Es posible contribuir al cambio sociocultural con la educación formal y no formal, siempre y cuando éstas influyan notablemente en la condición interna de los participantes.
- La educación es un proceso de doble circulación. La validez de la primera depende de la segunda, es decir que si los programas no trabajan a partir de los atributos dados de cada persona y si no comprometen a las personas activamente, sólo conseguirán perpetuar el statu quo.

El enfoque abreviado de este modelo postula que puede haber cambios internos en la edad adulta, y es la base de los programas de desarrollo comunitario, método para acelerar el crecimiento de la personalidad.

b) Modelo conductista. Se basa en tres principios o elementos: estímulos contingentes, estímulos discriminativos y variables de condición.

Para esta teoría, la condición interna del hombre está en función de variables específicas determinadas por la investigación empírica; y señalan que el cambio sociocultural puede suceder rápidamente si se hacen las modificaciones pertinentes en el contexto ambiental.

Para La Belle ni el modelo psicodinámico, ni el conductista son-

teorías que puedan adoptarse para explicar el cambio social, -
pues aunque es decisiva la modificación de la condición interna
del hombre, no es suficiente. Dichas teorías no explican la re-
lación de la conducta humana con el medio de manera satisfacto-
ria, y no cuestionan los obstáculos de las estructuras sociales
para lograr el cambio.

En el enfoque totalizador incluye el autor todas las teorías -
que toman a la sociedad o a la cultura como unidad. La unidad-
de análisis se concibe *simpere* como un sistema, teoría de los -
sistemas.

Señala que según el enfoque sistémico, las culturas pueden ser-
abiertas o cerradas, y el medio externo físico y social es la -
principal fuente de cambio cultural; además, el cambio en algu-
no de los componentes del sistema, exige cambios en los demás.-
Dichos cambios pueden ser por causas endógenas o exógenas.

En cuanto a la teoría del equilibrio, según La Belle, ésta ve -
al cambio social de acuerdo a la forma en que embonan las par -
tes de un sistema, o de cómo encaja en otros sistemas que lo ro-
dean o se interrelacionan con él. En esta postura, son las - -
fuerzas exógenas las que provocan la angustia y producen res- -
puestas de adaptación que tienden al cambio social.

Por otro lado, los teóricos del conflicto le dan según él, mu -
cha importancia a las desigualdades endógenas como la distribu-
ción desigual del poder, de la riqueza y de los privilegios, -

que crean la tensión que a su vez origina el cambio.

Tanto la teoría del equilibrio como la del conflicto, son planteamientos explicativos del cambio social, que en opinión del autor, parten de la unión de los individuos, entre instituciones y el ambiente biofísico y no solamente del desarrollo del individuo aislado, tienen orientación sociológica.

En las dos teorías se le da importancia a la

"...naturaleza interdependiente del sistema, haciendo énfasis en las estructuras y las unidades sociales, - entre otros aspectos relevantes". 41

Menciona el autor que en los intentos más recientes de ENF de mi cronivel integrado, los programas del tipo privación-desarrollo, se fundamentan en la teoría del equilibrio, y los de dependencia-liberación, en la de los teóricos del conflicto.

Sin importar la modalidad o el enfoque, los individuos que participan en los programas de ENF en América Latina esperan de la educación, según La Belle, logros como:

- Aprender las normas que rigen el proceso social urbano, para saber como utilizarlas, o bien, para modificarlas.
- Adquirir aptitudes que lo hagan competitivo en el mercado de trabajo, ya sea su fuerza de trabajo, o el producto del mismo.
- Conseguir mejoramiento social, como recreación, incremento de su status, etc.

- Favorecer su desarrollo personal y mejorar sus relaciones interpersonales.
- Obtener las bases para poder estudiar posteriormente en la modalidad educativa formal.

Señala La Belle que algunos programas no satisfacen las necesidades de los participantes, por ejemplo la alfabetización, llamada ahora funcional, no es en ninguno de los casos viable por sí misma, excepto para aquéllos que ya saben para qué quieren adquirir esa habilidad. Para tener éxito, la alfabetización debe ser parte de un paquete.

Entre las actividades de orientación básica y alfabetización para adultos, sobresale el trabajo de Paulo Freire sobre concientización, no obstante sus innovaciones tiene un enfoque de orientación psicológica o humana, están desvinculadas de programas amplios de cambio social; y perpetúan el mito de que los procesos educativos son la clave para el cambio social. Las razones de que esto ocurra son, desde su perspectiva:

- La falta de compromiso de los encargados del programa para acelerar el cambio.
- El enfoque psicológico se considera la única estrategia real para el cambio a largo plazo.
- Temor al cambio, ya que el enfoque sociológico integrado, especialmente el que se deriva de la teoría del conflicto favorece la oposición a los intereses económicos y políticos establecidos, y puede acarrear resultados violentos.

- La influencia de agencias bilaterales y multilaterales que deciden qué modelos deben ser apoyados.
- Porque se considera en muchos casos que el cambio de comportamientos y de actitudes es un logro suficiente.

"Aun si uno acepta la posición de que todo cambio emana del hombre y se deriva de su estado interno, es improbable que los habitantes urbanos económicamente marginados o los campesinos, a quienes se dirigen la mayoría de los programas de cambio social, sean fuentes viables de ese cambio, ya que ellos son básicamente no participes en el sistema social dominado por la élite. La alfabetización, la educación básica y los programas de desarrollo de la comunidad son ejemplos de los intentos derivados de la interpretación de privación-desarrollo, y la concientización y el desarrollo del lenguaje, son ejemplos de los esfuerzos originados en la interpretación de dependencia-liberación, donde predomina este criterio psicológico". 42

- Para él, mientras no haya incentivos como trabajo, créditos, cambios en la organización del medio, etc., los programas no podrán tener impacto en los participantes. Informa que algunos programas siguen el modelo psicodinámico, pero a través de transformar su medio ambiente; con lo que caen en la contradicción de usar el modelo conductista y no el ya mencionado. Una excepción obvia es Paulo Freire, afirma el autor.
- La mayoría de los programas de ENF no llevan a los participantes a cambios significativos porque no se trabaja hacia la organización de las masas como fuerza política y económica; sino que, cuando mucho, dichas actividades realizan mejoras en las actitudes y costumbres cotidianas y en los aspectos cognoscitivo, físico y afectivo de cada persona.

Aunque existen cientos y quizá miles de programas de este tipo - en América Latina, o al menos así considerados, no lograrán colaborar al cambio social, según el autor, mientras prevalezcan las siguientes deficiencias, pues percibe a la educación como un reflejo de la sociedad y no como un catalizador del cambio social.

1.- No colaborar entre sí, por el contrario, compiten para obtener el financiamiento, la zona, etc. Y se subordinan a organizaciones estatales, nacionales o a agencias particulares de diversa índole.

2.- Tener una estructura muy jerárquica.

3.- Obedecer a lineamientos de la educación formal. (Salvo en los de Alfabetización, se requiere cierta escolaridad).

En muchas experiencias educativas en América Latina está implícita la idea de que estos programas deberían ser complemento y refuerzo de los de educación formal.

4.- Carecer de:

- * Recursos para lograr sus objetivos.
- * Capacidad de captación (inscripción y retención).
- * Incentivos para que los participantes culminen.
- * Organización de los esfuerzos.
- * Colaboración.
- * Evaluación de los resultados efectivos, pues sólo se evalúan -

los productos cognoscitivos y afectivos; y no las consecuencias sobre el ingreso o la toma de decisiones.

* Comprensión del proceso de cambio social para lograr realmente los objetivos propuestos.

5.- Afirma La Belle que para 1970 las publicaciones no le daban importancia a los promotores de los programas de ENF, y que se carecía de una base conceptual para analizar las posibilidades de esta modalidad dentro del contexto de cambio social. Actualmente todavía hay pocos materiales que den información sobre los programas, la mayoría son folletos para promoción y relaciones públicas. No se hace investigación exploratoria, ni descriptiva, sobre contexto, marco teórico conceptual, etc.

Se usan materiales constituidos, investigaciones auspiciadas y apoyadas por las mismas agencias que financian los programas, que aún así son muy pocas; especialmente si se toma en cuenta los años que la UNESCO y la FAO han actuado en este campo. Insiste en que no se sabe muchas veces si se hacen investigaciones, pues no circulan por bibliotecas o canales accesibles, ejemplifica con el caso de la AID, en cuyos archivos es imposible penetrar.

Plantea que gran parte de esta deficiencia en investigación se debe a que se gastarían los fondos en ello y no en la realización del programa, además de que no hay la gente capacitada necesaria. Sin embargo, para él habría que

"...replantear todo el proceso de la ENF y exigir que los trabajos de investigación esclarezcan las definiciones empleadas". 43

6.- Los instructivos que se utilizan para brindar información -
adolescen generalmente de una base conceptual sobre la teoría -
del aprendizaje, son inadecuados a los intereses, necesidades y -
aptitudes de las personas, tienen presentación poco atractiva, -
etc.

Señala que es el pedagogo quien debería colaborar en esta tarea, para superar estas deficiencias, sin embargo, hay pocos especialistas de este tipo, en su opinión, y la mayoría de los que hay, trabajan en educación formal.

A juicio del autor, las posibilidades de la ENF radican en cierta forma en que se dirige poco a la transmisión de información y capacidades necesarias para la obtención de diplomas y certificados; en cambio sí tiene mucho que ver con la transmisión y utilización de la información y capacidades que modifican el medio.

Además señala que como no están atados a una estructura burocrática, pueden ser flexibles y adaptarse a las necesidades de cada población específica.

"A veces la educación no formal es el principal mecanismo para introducir el cambio y sus intervenciones pueden completarse con emisiones de radio, periódicos locales o pláticas para lograr la concientización".44

Considera por otro lado, que aunque el enfoque sociológico no es la panacea, es necesario medir cómo la estrategia de cambio elegida ayuda a las personas a elevar su nivel de vida; ya sea como catalizadores o como medio para llevar a cabo reformas estructurales más amplias; ésto sólo se sabrá a futuro, después de haber invertido y trabajado en el proceso.

A partir de la revisión de programas de ENF en el contexto de cambio social en Latinoamérica, concluye lo siguiente:

Con poca excepciones como México, los Ministerios de Educación han caído en decir que se está haciendo ENF, educación fuera de la escuela; cuando en realidad no es ENF, pues se trata de un sistema de extensión para jóvenes y adultos, con el fin de que logren los objetivos de la educación formal mediante periodos flexibles de tiempo y con la ayuda de instituciones locales que les faciliten la asistencia. Este es un esfuerzo muy digno de ser tomado en cuenta en lo que se refiere a la ampliación del sistema escolar, pero no tiene nada que ver con la ENF.

"También hay ejemplos de esfuerzos de verdadera educación no formal, como el programa de Massachusetts en Ecuador y el proyecto de educación básica rural en Guatemala, pero están vinculados a los fondos de la AID y a la ayuda norteamericana, lo que plantea la cuestión de su perduración una vez que cese el apoyo de esas instituciones. También algunos Ministerios están apoyando a las iniciativas de las agencias privadas en la educación básica no formal, que, en general, parecen más innovadoras que sus propios esfuerzos programáticos". 45

En su opinión, se infiere de lo anterior que los Ministerios de

educación consideran que el problema estriba en encontrar un educador que se incorpore a un equipo interdisciplinario y que posea una magnífica experiencia en el uso de métodos y materiales; resuelto este problema, "la educación per se logrará el cambio social".

Los programas de capacitación técnico-vocacional tienen la misma confianza en la educación para lograr el desarrollo nacional, basado en la formación de recursos humanos. Para La Belle los programas que pretenden formar gente técnicamente preparada, únicamente caen en un modelo escolar y desarrollista.

Además, ni siquiera tratan de vincular los cursos con la adquisición de empleos, por lo que se incrementa el número de gente calificada, desempleada. La mayoría de ellos le dejan al participante la responsabilidad de vincular su educación con el trabajo, siendo que el mercado no ofrece siempre incentivos adecuados para las personas con una nueva y mayor calificación, o no hay empleos disponibles.

Finalmente, considera que la educación básica de adultos debe asociarse con áreas de contenido como salud, agricultura, etc., para superar sus inadaptaciones fundamentales, pero sin caer en el enfoque de la extensión.

1.2.6 JOSE RIVERO HERRERA

Señala el autor que en Perú

"Los programas de educación no formal en el sistema educativo reformado fueron planteados como propuestas alternativas a la educación tradicional; cuando fueron aplicados salieron a la luz problemas y entrapamientos generados por valores y estructuras sociales aún vigentes y por el aparato educativo encargado de desarrollarlos. Las características de aplicación de la mayoría de estos programas revelan con claridad que si bien la transformación social genera el marco adecuado para iniciar una transformación educativa, no la determina automáticamente; más aún, que varios de estos programas estuvieron en la práctica sometidos a los mismos problemas en materia de desigualdad educativa que los de educación formal, no pudiendo brindar sino un servicio empobrecido de educación a grupos menos favorecidos del sistema social". 46

Su propósito es analizar las expresiones de la ENF en la Reforma Educativa Peruana, para lo cual considera útil y necesario realizar de antemano un deslinde conceptual entre una serie de términos que se usan constantemente para tipificar las acciones educativas que se dan en la sociedad, especialmente porque los límites de dichos términos no son los mismos en todos los países ni en todas las instituciones educativas nacionales ni internacionales.

A su juicio, los términos más usados en esta tipología educativa son: educación formal y educación no formal; educación escolar y educación no escolar o extraescolar; educación escolarizada y educación desescolarizada. Una característica importante en esta tipología es que la negación de cada término es la base para definir su contrario.

Así, a partir de lo anterior, sostiene que la escolarización

"...supone que los educandos, reunidos en grupos de -

edad específica, bajo la autoridad de un maestro, en un local escolar, durante un determinado número de horas en un período fijo, reciben enseñanza de acuerdo con un currículum graduado, del cual es necesario superar cada diferente etapa para tener derecho de acceder a la siguiente". 47

Por su parte, la desescolarización tiene dos acepciones: a) los que luchan por una sociedad sin escuelas, como Illich y Reimer, y b) quienes desean aprovechar los instrumentos educativos que hay en las instituciones sociales, es decir, no limitar la educación a la escuela; tal es el caso de Salazar Bondy,⁴⁸ para quien la desescolarización tiene tres dimensiones: en su sentido más débil, se refiere a la abolición del requisito de asistencia a locales escolares, y al aprovechamiento del equiparamiento escolar para la comunidad, se efectúa apoyándose en medios como la T.V. La segunda dimensión considera la superación del monopolio del sistema escolar, con todo lo que eso implica; por ejemplo, lograr la formación de grupos de interaprendizaje, que no se vean limitados por el currículum único y obligatorio. La tercera dimensión tiene un sentido político, pues se concibe a la desescolarización como un proceso comunitario, eje de una política social y cultural.

La educación no escolar o extraescolar se constituye por acciones que se contraponen al sistema escolar y a las características mismas de la escuela, pero son también parte de la acción de los centros educativos que integran el sistema regular. Su importancia es que las acciones extraescolares vivifican a los centros docentes al permitir el surgimiento de los intereses latentes de la comunidad, y que lucha contra la rigidez del menciona-

do sistema.

En cuanto a la tipología relativa a nuestro objeto de estudio, indica Rivero que la educación formal consiste en las actividades organizadas y sistemáticas, que se efectúan en instituciones educativas especializadas. Mientras que la ENF

"...es la que generalmente se dá fuera del marco de dichas instituciones, para promover aprendizaje a subgrupos particulares de la población, aprendizaje que se puede ofrecer en muchas circunstancias y a través de diferentes instituciones o personas. El marco de referencia de la educación no formal es prácticamente toda la actividad social y no sólo la escolar, o, en otros términos, no utiliza la negación de la definición de educación escolar, para definirse como su contrario. La educación no formal incluiría entonces todas las demás formas de aprendizaje que se dan en la sociedad fuera de instituciones educativas especializadas". 49

Las principales características de la ENF son:

- Atender a la población adulta fundamentalmente; el adulto ya ha participado conciente o inconcientemente de este tipo de educación, se ha nutrido de sus experiencias cotidianas. Aunque también se puede dar, según su opinión, ENF a niños y jóvenes en función de diferentes centros de interés.
- Facilitar y promover la educación en y para el trabajo.
- Facilitar y promover la formación para la vida diaria.
- No requiere de un curriculum académico previo.
- Se trabaja en talleres, fábricas, museos, etc.; siempre fuera del local escolar.
- Es muy flexible.

- Posee gran variedad de recursos y formas educativas.

Para el autor en el ámbito de la ENF se realizan actividades educativas en:

- a) Instituciones tipificadas como "educativas"
- Las efectuadas físicamente fuera de locales escolares, o sean en museos, fábricas, talleres, etc.
 - Cuando personas de un grupo social, pertenezcan o no a la institución que realiza la acción educativa, tienen acceso a bienes y servicios escolares, como por ejemplo salones y bibliotecas.

- b) Instituciones sociales
- Acciones que se realizan con obreros y empleados en centros de instrucción al interior de las empresas.
 - La que se recibe a través de los medios masivos de comunicación.
 - El desarrollo de temas a partir de intereses de determinados grupos sociales, como por ejemplo, el estudio de una ley que les afecta.
 - Círculos de lectura o de grupos de interaprendizaje, ya sean espontáneos o promovidos por instituciones
 - Aquellas formas de un "autoaprendizaje"⁵⁰ mediante las cuales la persona adquiere conocimientos gracias a sí mismo

"...sin que personas ajenas a él le indiquen lo que debe aprender ni hayan previsto ni programado esta acción educativa". 51

En cuanto a las experiencias concretas del Perú, las clasifica de la siguiente manera:

- a) Programas de atención a sectores desfavorecidos, a través de-

alfabetización integral para indígenas, programas de educación inicial para niños sin acceso a centros educativos; servicios educativos que constituyen el apoyo del sector educativo a las organizaciones campesinas.

b) Programas de formación de recursos humanos. Unidades de instrucción para calificación profesional extraordinaria, etc.

c) Programas de extensión educativa, divulgación de ciencia y tecnología, talleres de comunicación, T.V., radio, etc.

Siguiendo otro criterio, clasifica los mismos programas en:

- Asistenciales.
- De tipo instrumental-metodológico.
- De contenido concientizador. Y
- Tendientes a la participación.

Según este autor, en términos generales, los principales problemas y limitaciones de la ENF son:

1.- La falta de una política explícita, por ello se da el trabajo aisladamente, así, se ve a la ENF sólo como una forma de recuperación y ampliación del sistema educativo formal, lo que afecta su propio valor y naturaleza.

2.- Los valores de tipo escolarizado como la legitimidad son una barrera para los programas de ENF, pues mucha gente los rechaza.

- 3.- La falta de articulación entre reformas educativas y reformas estructurales.
- 4.- La falta de cuadros medios y de docentes especializados para la multiplicidad de programas de ENF que se dan en una carrera contra el tiempo. Las experiencias tradicionales de los docentes suelen infiltrarse y darle un sentido formal a este tipo de programas.
- 5.- Los participantes suelen asumir actitudes pasivas, propias de la educación formal, de consumidores y no de productores de la educación.
- 6.- No existen las condiciones o requisitos administrativos para llevarla a cabo correctamente.
- 7.- Hay frecuentemente rechazo de la dimensión política del programa por parte de los participantes en los programas cuyos contenidos y objetivos son de índole ideológica y política; este rechazo se da por temor o por experiencias previas.
- 8.- En el caso de los programas de capacitación, tienen que hacerse de acuerdo con los intereses de las empresas, pues de lo contrario, éstas los obstaculizan.
- 9.- Para poder llevarse a cabo, los programas de ENF solicitan recursos financieros, los cuales determinan al programa de acuerdo a sus intenciones.

A pesar de todos los problemas mencionados, Rivero piensa que la ENF favorece mediante algunas de sus actividades el trabajo grupal, el desarrollo de habilidades de organización y participación, las cuales pueden despertar a la población al conocimiento de sus problemas y de las posibilidades que existen para su solución.

1.2.7 LUIS VALERO

El autor ofrece en su trabajo algunas reflexiones sobre la ENF, a partir de una experiencia educativa realizada en El Salvador. Dice que la experiencia puede ubicarse en "lo que se ha dado por llamar" ENF. Se trata de una Escuela para Campesinos Cooperativistas lograda mediante el trabajo conjunto de dos instituciones que en opinión del autor están comprometidas con el "quehacer" social en dicho país, la Fundación Promotora de Cooperativas, entidad de la Iglesia Católica y la Universidad Centroamericana "José Simeón Cañas".

La tarea se dirige a luchar contra la opresión estructural en que se encuentra el pueblo, su colaboración consiste en el desarrollo de una ciencia crítica de la realidad social opresora que al darle a la docencia un sentido de proyección social gestee las nuevas generaciones.

Señala Valero que actualmente en los llamados países del Tercer Mundo se realizan algunas experiencias de ENF

"...en donde las masas campesinas y proletarias se debaten en una marginación total y en donde es difícil salir de ellas por las condiciones objetivas". 52

Sostiene que lo que se ha dado en llamar ENF está constituido por el marco horizontal de la escuela, no directivo, en donde se comprometen educandos y educadores y las técnicas pedagógicas usadas son democráticas y liberadoras.

La ENF es el instrumento que permitirá al hombre aproximarse a su liberación. Esta liberación es una situación concreta, de compromiso con los más desfavorecidos. Entre sus características marca, además, que la educación así concebida debe ser en y para el trabajo, lo cual debe reflejarse en la transformación de la estructura social. El educador al realizar su praxis cotidiana se desalienta de sus concepciones reaccionarias y favorece la liberación.*

Considera Valero que la educación es un instrumento de poder político del cual depende en cierta forma el porvenir del pueblo, pues aunque la educación por sí no produce el cambio, tampoco es posible el cambio sin educación. Cuando la educación no parte de su contexto económico, político, etc. real, ya sea porque desea considerarse imparcial o porque cree que es independiente

*Para Valero la liberación es "la utilización del método científico para describir, analizar y aplicar el conocimiento para transformar la sociedad, trastocar la estructura de poder y de clases que condiciona esa transformación y poner en marcha todas las medidas conducentes a asegurar una satisfacción más amplia y radical al pueblo". Cita a (Fals, Borda, 1970). No aporta más datos bibliográficos.

del resto de la totalidad social, en lugar de luchar realmente - por la formación íntegra, por la liberación del ser humano, sólo ayudará, por el contrario, en la expansión del modo educativo - que enajena.

Un grave problema es en este sentido que la

"...educación no formal, educación de adultos, educación permanente o como se quiera llamar se convierte cada equis tiempo en una moda que sirve para que de vez en cuando los países subdesarrollados reciban los subproductos no utilizables de los países desarrollados. La educación no formal se convierte en una moda que recibe el aditamento adecuado de la tecnología al uso: radio, T.V., técnicas de enseñanza programada, enseñanza personalizada, etc.". 53

La ENF, del mismo modo, aparenta en muchas ocasiones "ponerse al día", introduce al adulto en una serie de valores económicos, políticos y sociales que le hacen ver a la educación como:

"...la panacea que lo va a liberar de su marginalidad, de su dependencia y de su alienación". 54

Por lo tanto, la ENF le ofrece al marginado, que no ha sido educado formalmente, un conocimiento que finalmente transmite los valores de la sociedad dominante.

Es por lo anterior que considera este autor que es indispensable tener siempre presente cuáles son las funciones de la educación, mismas que hemos mencionado ya.

Un importante logro en este campo es para Valero, la relación de "igual a igual" que se ha establecido entre los proletarios y campesinos marginados y los universitarios, y el trabajo conjunto que realizan: la planeación y ejecución de acciones, en la búsqueda de la solución del problema.

1.2.8 JEAN PIERRE VIELLE

Para este autor, en términos generales se puede decir que

"...los intentos del Tercer Mundo por tecnificar su agricultura se acompañaron a menudo de sistemas de capacitación técnica paralela, para dotar a los campesinos de los conocimientos técnicos necesarios para sacar el máximo provecho de los nuevos implementos que se les brindaba. En esta forma, se multiplicaron las formas de capacitación específicas, para diversos esfuerzos de implementación técnica, y ligados a instituciones diversas, con marcadas tendencias a la dispersión y a la duplicación de esfuerzos. Sobre todo, la capacitación destinada exclusivamente a aumentar la productividad, estuvo rápidamente limitada por la falta de educación básica y fundamental, en grupos con un nivel de alfabetización muy relativa, y no pudo garantizar la capacidad de estos grupos para generar y emprender nuevas actividades". 55

Considera que el proceso educativo debe descentralizarse, permitir la participación de los sujetos sobre su proceso de aprendizaje con lo que se favorece el "auto-aprendizaje" para la educación permanente. Para él, deben aprender un conjunto de destrezas culturales (metodológicas) básicas, instrumentos para que junto con el educador puedan las personas analizar la realidad. Mediante la convivencia se logra lo anterior, ya que en la educación no-formal tanto el educador como el educando, son aprendices.

Por otro lado, sostiene que en una perspectiva desarrollista se ha puesto mucho interés por la capacitación de la mano de obra en el sector industrial, relegando al rural.

Para Vielle

"Se reconoce, generalmente, la dificultad de definir la educación no formal por sus características más-visibles, siendo estas últimas expresadas como: a) oposición a las características del sistema formal, o b) el resultado de la práctica, de los que llevan a cabo actividades de educación, basada en experiencias de campo.

En términos generales, la educación no formal en el medio rural presenta las siguientes características:

- estrecha vinculación con la vida de las comunidades.
- no secuencial (no graduada progresivamente)
- cierto grado de intencionalidad y planificación
- metodologías que pretenden responder a las necesidades propias del educando
- recursos y medios diversificados
- dirigida al sector marginal tradicional y de subsistencia en el medio rural
- posibilidad de una mayor independencia con respecto a la estructura del poder". 56

Plantea Vielle que la ENF tiene un papel indispensable en el logro de los objetivos de liberar a la población de su marginación, de reconocer la realidad de los participantes y tomarla como base para lograr la acción social por parte de la población; también de contribuir a la elevación del nivel de vida de las comunidades. Precisamente, debido a la dificultad de encontrar una definición satisfactoria, propone el autor que se preste especial atención a los objetivos y a las características de sus métodos y de sus contenidos. Por lo tanto el objetivo fundamental, del cual se derivan los otros, es:

"...el diseño de un proyecto de transformación global en el cual se inserta el sistema educativo. Este proyecto debe apuntar, primordialmente hacia la toma de conciencia de uno mismo y de la realidad para promover la transformación de la sociedad hacia mejores niveles de bienestar y de justicia, para la mayoría y en especial para los campesinos". 57

Es en sí, la búsqueda del desarrollo integral del hombre, de la comunidad y del país. Los objetivos derivados son, entonces:

a) Liberación y justicia:

- Dirigirse a los marginados para que se liberen de la explotación.
- Alentar la liberación de grupos y personas frente a otros sectores sociales, con el fin de lograr una distribución más equitativa de bienes y de poder. Esto será posible mediante el desarrollo de las aptitudes de cada persona, fomentar el respeto y establecer una nueva jerarquía de valores.

b) Realidad de los sujetos:

- Partir de las necesidades reales sentidas por los educadores.
- Partir de los intereses, necesidades, valores, problemas de las personas y de la comunidad, para ofrecer verdaderamente una solución a los problemas; aprender lo que se necesita, y no contenidos que se olvidan de inmediato por ser ajenos e inaplicables.

c) Participación social. Que las personas:

- Capten sus necesidades.
- Determinen sus objetivos educativos.
- Elijan formas y métodos para aprender.
- Planeen, organicen, dirijan, ejecuten y evalúen su educación.

Para poder contribuir al desarrollo integral en todos los niveles, la ENF debe ser, según su perspectiva, creativa, cambiante, impulsora de transformaciones e integradora del hombre a su medio, a su trabajo, a su mundo. Concientizar al hombre para que sea actor de su propio desarrollo y destino, y como consecuencia, puede beneficiarse. Para Vielle

"...en la perspectiva del desarrollo integral comunitario, la promoción económica, la integración social y la transformación cultural educativa deben ser integrados como componentes sociales en cualquier proyecto". 58

En algunos casos, señala el autor, las experiencias educativas en este sentido, han tenido resultados negativos porque se han efectuado desde afuera, por parte de organizaciones especializadas, en las cuales los campesinos enfrentaban múltiples dificultades para trabajar en grupo en actividades socialmente organizadas. Se crean patrones de dependencia que hacen que los campesinos no se sientan dueños de sus vidas.

El trabajo en cooperativas tampoco ha obtenido grandes logros, pues se enfrentaba a demasiadas contradicciones internas y en relación al modo de producción predominante, por lo cual se daba una especie de gremio medieval.

Además, como ya hemos señalado, los programas de ENF son heterogéneos, dispersos, poco coordinados, desvinculados de la "educación fundamental" o "extraescolar", por lo que a su juicio deberán ser revisados y reorientados.

En cuanto a sus logros, la ENF bien encaminada contribuye a la productividad sostiene Vielle, pues al ayudar al sujeto marginado a reconocer sus problemas, a desarrollar sus destrezas, al proveerlo de métodos, conocimientos, tecnologías; al colaborar con él para que pueda relacionarse, trabajar en equipo, éste incrementará su capacidad de producción, de generar autoempleo, haciendo que el campesino se interese en su propia superación económica.

Siguiendo su planteamiento, últimamente grupos de particulares, y otros ligados al gobierno, involucrados en la educación rural, han trabajado mucho en la renovación de sistemas educativos. Dichos grupos tienen características muy diferentes, y van desde el trabajo casi individual de la concientización al estilo de Paulo Freire, pasando por grupos que buscan nuevos modelos de educación, por medio de la acción participativa, hasta los que utilizan ambos aspectos.

Estos grupos consiguen apoyo económico, de fundaciones, organismos internacionales y de su gobierno para desarrollar nuevos sistemas educativos, que toman como base las necesidades del campo.

"La búsqueda realizada por estos grupos, en múltiples

países del Tercer Mundo tienen características muy -
alentadoras para el desarrollo futuro de sistemas de-
educación no formal más acordes con las realidades -
del medio rural. Los principios básicos de la educa-
ción no formal pueden servir de base para la orienta-
ción normativa de la capacitación en el medio rural".

59

NOTAS AL CAPITULO I:

- ¹BERGSON*, en ALVAREZ, B. y TORO, J.B., La educación no formal, - Colombia, Asociación de Publicaciones Educativas, 1975, p. 23.
*No aportan más datos bibliográficos.
- ²COOMBS, P., La crisis mundial de la educación, Venezuela, Pe - nínsula, 1978.
- ³COOMBS, P., op. cit., p. 10.
- ⁴Cuando se habla en este caso de educación popular, no se trata del término que implica la metodología participativa, concientizadora, bajo el supuesto de que la educación es un medio para la transformación auténtica del marginado, quien realizaría cambios sociales radicales, etc. Sólo se refieren estos autores (Coombs et al) a la educación para el pueblo conforme al orden establecido.
- ⁵COOMBS, P., op. cit., p.p. 113-116.
- ⁶Para Coombs la educación que no contribuye al "progreso", es una inversión inútil.
- ⁷COOMBS, P., op. cit., p. 208.
- ⁸Ibidem, p. 156.
- ⁹Véase: COOMBS, op. cit., p.p. 203-204.
- ¹⁰UNESCO, El devenir de la educación, México, SEP setentas, 1974, T III, p.p. 81-83.
- ¹¹Véase: CADENA, F. y MARTINEZ, J., Documento Base. Educación In formal y No formal, en Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Talleres Gráficos de la Direcc.

de Publicaciones del I.P.N., 1981, p.p. 265-368.

¹² VIELLE, J.P., Educación no formal, capacitación e innovación en el medio rural, México, U.N.A.M., 1973.

¹³ COOMBS, P., La crisis mundial de la educación, p. 202.

¹⁴ Ibídem, op. cit., p. 201.

¹⁵ Ibídem, p. 165.

¹⁶ COOMBS y AHMED, La lucha contra la pobreza rural, España, Tecnos, 1975, p. 7.

¹⁷ COOMBS y AHMED, op. cit., p. 17.

¹⁸ Ibídem, p. 27.

¹⁹ Ibídem, p. 28.

²⁰ Ibídem, p.p. 238-239.

²¹ Ibídem, p. 47

²² Ibídem, p. 244.

²³ GUZMAN, J.T.* Características y efectos de la educación no formal, en algunos programas de desarrollo rural, en Perspectivas de la Educación en América Latina, México, - C.E.E., 1979, p. 241. *No especifica qué investigaciones.

²⁴ Loc. cit.

²⁵ GUZMAN, J.T., Alternativas para la educación en México, México, Grijalbo, 1978, p. 84.

- ²⁶ GUZMAN, J.T., op. cit., p.p. 84-85.
- ²⁷ GUZMAN, J.T., Características y efectos de la educación no formal, p. 257.
- ²⁸ GUZMAN, J.T., op. cit., p. 246
- ²⁹ INGLE, H.,* Medios de comunicación y tecnología. Una mirada a - su papel en los programas de educación no-formal, en - Revista del Centro de Estudios Educativos, México, C.- E.E., 1967, Suplemento 4, Vol. VII p.p. 9-10. *Nótese- que el autor cita textualmente a: COOMBS y AHMED, New- Paths to learning, Barbara Baird (ed), Essex, Conecti- cut: International Council for Educational Development, October, p.p. 10-11.
- ³⁰ Loc. cit.
- ³¹ Loc. cit.
- ³² INGLE, H., op. cit., p. 43.
- ³³ LA BELLE, T., Educación no formal y cambio social en América - Latina, México, Nueva Imagen, 1980, p. 19. Para llegar a su concepto de ENF, La Belle retoma elementos de los siguientes autores: -COOMBS y AHMED. La Lucha contra - la pobreza rural; el aporte de la educación no formal, Madrid, Tecnos, 1975. -PAULSTON, R. Nonformal educa - tion, an annotated International Bibliography, Nueva - York, Praeger Publisher, 1972. -BREMBECK, C. Introduc - tion, en BREMBECK, New Strategies for Educational Deve - lopment, Lexington, 1973. Véase: LA BELLE, p.p. 43-48.
- ³⁴ LA BELLE, T., opus cit., p. 46.
- ³⁵ Loc. cit.

- ³⁶ LA BELLE, T. op. cit., p. 47, citando a CALLAWAY, A. Frontiers of Out to School Education, en BREMBECK, C. (comp) New Strategies for Educational Development, Lexington, - - 1973.
- ³⁷ LA BELLE, T., op. cit., p. 19.
- ³⁸ LA BELLE, T., Metas y estrategias de la educación no formal en América Latina, en Ensayos sobre la educación de los - adultos en América Latina, México, C.E.E., 1982, p.p.- 116-117.
- ³⁹ Ibídem, op. cit., p.p. 124-125. El estudio auspiciado por la - AID incluía 36 proyectos de "desarrollo" en Africa y - América Latina. Véase: MORSS, et al, Strategies for - Small Farmer Development. An Empirical Study of Rural- Development Projects; Executive Summary, Washington, - D.C. Development Alternatives, Inc., Mimeo, 1975.
- ⁴⁰ LA BELLE, T., Educación no formal y ..., p. 53.
- ⁴¹ LA BELLE, T., Metas y estrategias..., p. 116.
- ⁴² LA BELLE, T., op. cit., p.p. 115-116.
- ⁴³ LA BELLE, T., Educación no formal y ..., p. 22.
- ⁴⁴ Ibídem, op. cit., p. 47.
- ⁴⁵ Ibídem, p. 247.
- ⁴⁶ RIVERO, J., La educación no formal en la Reforma Peruana, ONU, UNESCO, CEPAL, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Desarrollo y Educación en América Latina- y el Caribe, 1979, p. 86.

⁴⁷ RIVERO, J., op. cit., p. 13.

⁴⁸ SALAZAR BONDY, Augusto. La educación del hombre nuevo. La Reforma Educativa Peruana. Bs. As., Paidós, 1976. en RIVERO H., J. op. cit., p. 15.

⁴⁹ RIVERO, J., op. cit., p.p. 13-14.

⁵⁰ Autores como RIVERO y como VIELLE muestran la actual tendencia de hablar de "autoaprendizaje"; sin embargo, en nuestra opinión este término implica una redundancia, pues el aprendizaje sólo puede ser realizado por el sujeto; los educadores, el medio y cualquier otro estímulo pueden ser facilitadores del aprendizaje. Pero nunca puede nadie aprender por otra persona.

⁵¹ RIVERO, J., op. cit., p. 14.

⁵² VALERO, L., La educación no formal entre la domesticación y la revolución, en Perspectivas de la Educación en América Latina, México, C.E.E., 1979. p. 294.

⁵³ VALERO, L., op. cit., p. 295.

⁵⁴ Loc. cit.

⁵⁵ VIELLE, J.P., Educación no formal, capacitación e innovación en el medio rural, p. 3.

⁵⁶ VIELLE, J.P., op. cit., p. 7.

⁵⁷ Ibidem, p.p. 7-8.

⁵⁸ Ibidem, p. 5.

⁵⁹ Ibidem, p. 6.

UN INTENTO DE EXPLICACION CONTEXTUALIZADA
DEL PROBLEMA QUE NOS OCUPA

"Si las relaciones entre las naciones dedicadas al comercio acaban por ser imperialistas aún en el marco capitalista, los esfuerzos educacionales que contribuyen al crecimiento de las formas capitalistas deben ser analizados dentro de un contexto imperialista. La incorporación de grupos en las estructuras capitalistas para explotarlos es diferente del empleo de la educación para formar explotadores o revolucionarios. Es evidente que la educación puede emplearse para mantener relaciones imperiales entre las naciones o para romperlas. Las teorías que consideran imperialista el capitalismo niegan que el contribuir a la eficiencia capitalista fomente la paz ni el progreso".

Martín Carnoy. 1

Antes de poder introducirnos en el análisis de la ENF, consideramos indispensable exponer someramente nuestra perspectiva en relación al auge y características que ha tomado dicha modalidad - en América Latina.*

En la mencionada Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación se plantea la urgencia de impulsar este tipo de educación, especialmente en los países "subdesarrollados", así como de hacer de la educación un mercado mundial, bajo el supuesto de que ningún país podrá superar por sí mismo la citada crisis. A partir de este argumento nos surgen una serie de cuestionamientos tales como: ¿Es esta "colaboración mundial" el producto de un deseo de "ayuda mesiánica", del altruismo debido al cual, los países poderosos, movidos por una obligación moral de-

*En este trabajo la expresión América Latina abarca México, América Central (exceptuando Nicaragua), Sudamérica y Pueblos del Caribe (salvo Cuba). Hemos excluido a estos dos países debido a que los procesos educativos que se realizan en su seno, son cualitativamente diferentes y no tienen lugar en esta generalización. En ambos casos se hace necesario un estudio específico.

ben ayudar generosa y desinteresadamente a las demás naciones?²
¿Es así como deben comprenderse en nuestro caso las relaciones-
entre Estados Unidos y América Latina?, ¿Cuál es el papel de -
los organismos internacionales y de las agencias extranjeras en
estas relaciones?, etc.

Estamos de acuerdo con José Teófilo Guzmán y

"...desechamos el concepto de subdesarrollo como un es-
tado de retraso recuperable respecto del modelo de mo-
dernización de los países industrializados. Ahora lo-
definimos como un estado de dependencia respecto de -
esos mismos países, que lo siguen alimentando para -
ejercer su dominio y ejercer su hegemonía a costa de-
nuestra soberanía y de nuestro desarrollo". 3

El modelo explicativo que concibe a nuestros países como subdesa-
rrollados soslaya a nuestro juicio, las condiciones históricas,-
económicas, políticas, socioculturales, etc. nacionales e inter-
nacionales, que han determinado el estado actual de estos paí -
ses.

Es por ello que no obstante sus deficiencias, retomaremos elemen-
tos de la teoría de la dependencia y del imperialismo cultural -
como base para intentar una explicación de la naturaleza y fun-
ciones de la ENF en nuestra región.

2.1 EL IMPERIALISMO CULTURAL

Cuando se habla de imperialismo suele entenderse de una manera

convencional generalmente, es decir, del imperio como la anexión o dominio de territorios y personas directamente, ya sea que estén cercanos o no a la nación imperialista. Señala Carnoy que antes del surgimiento del capitalismo, de acuerdo con las teorías modernas, el imperialismo⁴ podía explicarse en gran medida por las tradiciones de poder político y de su ejercicio; pero después de la revolución industrial se dió un imperialismo económico de clase, vinculado con el dominio de otros pueblos y territorios. Es así, que en el siglo XIX esta acepción tradicional de dominio de un Estado sobre otro se vuelve insuficiente para explicar el imperialismo moderno.

Desde la perspectiva capitalista, este modo de producción es la antítesis del imperialismo, pues hay mercado libre, libertad de movimiento para el capital y el trabajo; por lo que según ellos, no hay posibilidad de que un país sojuzgue a otro. El capitalismo se autodefine como una fuerza revolucionaria y progresiva en la historia universal, benéfica y digna de ser modelo para el desarrollo de los países "subdesarrollados". Según esto, el capitalismo es antiimperialista y libera a la gente de las relaciones humanas de tipo bárbaro y hostil. Es obvio que si analizamos históricamente la relación entre el Capitalismo y el Feudalismo, se comprende y reconoce su carácter revolucionario, pero esta característica no puede hacerse universal, estática y ahistórica.

La teoría de Lenin⁵ (1916) y sus recientes modificaciones es útil para comprender el sistema de relaciones internacionales en el capitalismo mundial. Para Lenin, el imperialismo se interesa-

en dominar regiones tanto agrarias como industriales, y hay una fuerte rivalidad entre las potencias para debilitar a las contrarias. Estos dos elementos se combinan y conducen a una poderosa acción expansiva en el exterior.

Siguiendo a Carnoy, las primeras teorías del imperialismo dieron origen a sus contrarias: dependencia y colonialismo. Lenin describió las causas y efectos del imperialismo en los países industriales. Actualmente, autores de países dominados escriben sobre el imperialismo y sobre la escuela como una de tantas instituciones que han favorecido las relaciones de dependencia y colonialismo.

El imperialismo puede seguir estilos antiguos de anexión y control político, ya sean temporales o permanentes. Un ejemplo de ello es la invasión de Estados Unidos a la República Dominicana en 1965, pero su forma también puede ser velada, por ejemplo el control económico y cultural de Cuba por Estados Unidos antes de 1959, donde Cuba se definía como país independiente políticamente, aunque era prácticamente territorio norteamericano.

Sostiene Carnoy que el intento de industrialización realizado por América Latina en 1929 dió origen a la teoría de la dependencia. Según la cual -Frank y Galtung-⁶ las naciones centrales dominan y explotan las regiones periféricas del mundo, por lo que éstas, son explotadas y dependientes. Esta teoría procede de la leniniana, pero como ya hemos mencionado, se interesa en

las consecuencias del imperialismo en los países periféricos o dependientes.

La teoría de la dependencia realiza el hecho de que muchos de los problemas que obstaculizan el desarrollo de los países atrasados, se encuentran en las relaciones que tienen éstos con los países desarrollados. Pues como plantea Theotonio Dos Santos⁷ la dependencia es una situación en la que un determinado grupo de países tienen su economía condicionada por el desarrollo y expansión de otra economía. Los países dependientes sólo pueden expandir su economía como un reflejo de la expansión e impulso de la economía del país o países dominantes en el ámbito del comercio mundial; es por ello que asume la forma de dependencia. De esta manera, los países dependientes se mantienen en una situación de retraso y explotación por parte de los países dominantes.

Afirma Figueroa⁸ que el mantenimiento y reproducción del sistema capitalista en los países dependientes se da a causa de tres elementos complejos y relacionados, éstos son: la presencia de grandes corporaciones independientes o asociadas con empresas de negocios nativos, dedicadas a la extracción de materias primas o al sector industrial, siempre y cuando se de un rápido retorno del capital invertido; las organizaciones militares nacionales, especialmente cuando tienen forma de dictaduras, permiten el control y la protección de los negocios en dichas naciones; y, el sector financiero, que apoya las actividades mencionadas y crea los canales para que las ganancias sean enviadas a las metrópo-

lis. En la actualidad los países que políticamente se autonom -
bran independientes son en realidad dependientes, fundamentalmen -
te en el terreno financiero.

Según Guzmán, puede decirse que existen dos tendencias dentro de
la teoría de la dependencia:

a) La que considera que hay que hacer un cambio estructural, y -
que si esto no es posible resulta contraproducente o simplemente
inútil cualquier intento de cambio en los sectores menos desarro -
llados, y

b) La que, aunque también considera indispensable llevar a cabo -
el cambio estructural, no se opone al hecho de capacitar a los -
marginados para que inicien acciones de organización, comunica -
ción, unión, etc., que podrían contribuir o generar procesos más
amplios de cambio estructural si se generalizan.

La relación de dependencia entre país centro y países periféri -
cos se da a través de vínculos entre la clase dominante del país
centro y las clases dominantes de los otros. Como indica Rebeil:

"Estas clases a su vez controlan a las clases oprimi -
das dentro de los respectivos países. En consecuencia,
gran parte de las iniciativas para el bienestar so -
cial de los oprimidos en los países periféricos, son
ideas transferidas desde los países capitalistas de -
las metrópolis a los de la nación periférica quienes -
a su vez las transforman en acciones. Tal es el caso
de la educación. Esta situación se puede ilustrar -

más claramente en el siguiente esquema:

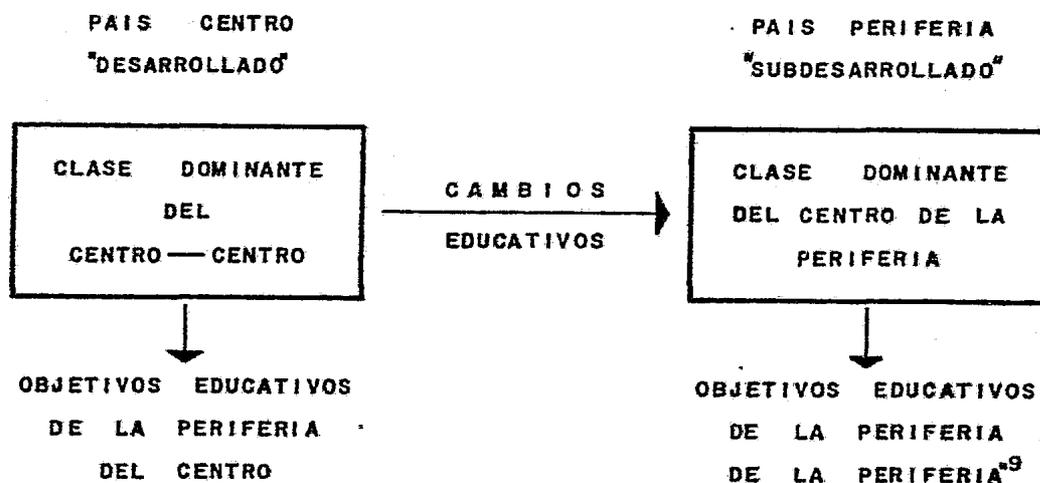


Figura 2

De esta forma, consideramos que a través de este esquema, es posible comprender la relación existente entre los resultados de la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación y el auge de la ENF en nuestros países. Este impulso no se da de una manera lineal, contiene una gran cantidad de contradicciones, y entre los elementos que están a su favor encontramos el colonialismo, que según la expresión de Juan José Hernández Arregui,¹⁰ es un molde deformante de la vida, es un conjunto orgánico de formas de pensar, de sentir, una visión del mundo finalmente elaborada que se transforma en la conceptualización "normal" de la realidad. Es la codificación de valores anticoloniales puestos a la vista del colonizado como si fueran nacionales. Así, el resultado es un sentimiento de menosprecio, de subestima

ción por parte del colonizado, quien cree que sólo puede resolver sus problemas y limitaciones con la ayuda extranjera.

Como menciona Carnoy, el imperialismo coloniza a todos, menos a los que deciden, a los que forman el centro-centro de la metrópoli. Las características de la relación colonial varían según sea el caso, pero algunas constantes son la deshumanización de hombres y mujeres para que se integren a la estructura colonial; la incorporación de la cultura y de la historia desde la perspectiva del colonizador, y la formación de instituciones que son de mayor utilidad al colonizador. A la realización de la aceptación colonial contribuyen en gran medida la escuela y los medios masivos de comunicación, y cuando esto no es suficiente, la opción es la fuerza militar.

Las demandas que emergen de las masas tienen la marca de su condición de colonizada, y son deformadas para que encajen en el lugar que la jerarquía capitalista ha asignado a ese grupo. Sin embargo, dichas exigencias son legítimas, aunque provengan del contexto colonizado, y según Carnoy, las contradicciones que resultan de la lucha por obtener reformas podrían ser un paso en el proceso descolonizador; un elemento más para la erosión de la jerarquía. Afirma este autor que:

"El elemento colonial de la escuela es un intento de reducir al silencio, de racionalizar lo irracional, y de hacer que se acepten las estructuras opresivas. Esa colonización no requiere del imperialismo (del modo que hemos definido) ya que una clase puede colonizar a otras, los hombres pueden colonizar a las mujeres, los blancos colonizar a los negros, y así sucesi-

vamente, todo dentro de una nación imperial. Pero el imperialismo requiere de la colonización. Una nación o un pueblo no elegirán el ser explotados económicamente o dominados culturalmente. Para aceptar su papel tienen que estar colonizados. Una vez colonizados, su identidad se sustenta en las instituciones de la metrópoli, pero estas instituciones nunca los aceptan tan cabalmente como a los colonizados de la metrópoli". 11

Es así que la alienación cultural que se da en nuestros países propicia la imitación de las formas culturales de los países centros, y la escasa creación cultural autónoma.

2.2 LAS TRANSFORMACIONES INTERNACIONALES DESDE LA SEGUNDA GUERRA MUNDIAL.

La Primera Guerra Mundial marca el inicio del ocaso del imperio inglés y del colonialismo directo. Las naciones occidentales que quedaron aniquiladas por la guerra, y de esta forma se crearon las condiciones para el establecimiento de nuevas potencias: Estados Unidos de Norteamérica y la Unión Soviética.

Estados Unidos aumentó su comercio con América Latina y en general con todos los países llamados del Tercer Mundo; empezó a desbancar a Inglaterra en su papel de comerciante e inversionista extranjero en Latinoamérica y en Asia.

La Segunda Guerra Mundial llevó a Estados Unidos a una economía controlada de colaboración entre el gobierno y el capital privado, señala Carnoy. Y en cuanto a su política exterior, se caracterizó por una ideología de empresa privada con total respaldo -

por parte del Estado. Afirma el autor que para 1946 era ya este país el principal defensor del libre comercio; se convirtió en el abanderado del capitalismo y luchó a favor de la descomposición de los imperios inglés y francés, apoyando movimientos de independencia en sus colonias. Sin embargo, cuando los movimientos independentistas eran comunistas, se valió de la ayuda militar y para-militar con el fin de instaurar regímenes independientes de los antiguos dominios coloniales que les fueran favorables; ejemplo de ello son Congo, ahora Zaire, Vietnam y Guayana.

Opina Octavio Ianni¹² que para una parte importante de los gobernantes de Estados Unidos, era un problema básico lograr la continuidad de la guerra bajo otra forma. No obstante que Inglaterra, Francia, Japón, Holanda y Bélgica habían perdido sus colonias y áreas de influencia, o se encontraban a punto de perderlas, y que con ello se había ampliado y fortalecido el imperio norteamericano, éste tendría que enfrentarse con el mundo socialista, encabezado por la Unión Soviética, y también fortalecido. En este contexto mundial se desencadenó la "guerra fría", la cual delimitaba las zonas de influencia de las dos super-potencias del mundo.

En este mismo contexto los gobernantes de Estados Unidos y de América Latina pactaron acuerdos y convinieron en realizar programas económicos, políticos, culturales y militares destinados a intensificar y extender la influencia de dicha potencia sobre el hemisferio, y a preservar la zona de las influencias soviéticas que pudieran poner en peligro los intereses de las clases do

minantes. Algunos de ellos son: Acta de Chapultepec, sobre agresión externa y problemas de posguerra de las repúblicas americanas, México, marzo de 1954, Discurso de Winston Churchill, en Fulton, marzo de 1946 sobre las tareas mundiales de Estados Unidos, Carta de la Organización de los Estados Americanos (OEA), Bogotá, mayo de 1948; creación del Banco Interamericano del Desarrollo (BID), 1959, La Alianza para el Progreso, Punta del Este, Uruguay, 1961, etc.¹³

Es decir, que Estados Unidos no buscaba solamente relaciones coloniales o neocoloniales al estilo de las que habían establecido Inglaterra y Francia con los países dependientes. Como sostiene Carnoy, quería una estabilidad duradera de burocracias estatales independientes que estuvieran orientadas hacia el capitalismo, pero bajo el modelo norteamericano (economía de bienes de consumo con alto nivel de consumo nacional per cápita). Las ventajas serían múltiples: seguridad para la inversión extranjera, control comercial, etc. y todo ello sin el costo de mantener un imperio declarado.

Las modernas características del sistema capitalista internacional pueden sintetizarse de acuerdo con Figueroa de la siguiente manera:

- "a) Protección de la red capitalista a cualquier "influencia extraña";
- b) La emergencia de las corporaciones transnacionales como líderes en el proceso de consolidación del sistema capitalista internacional;
- c) La complejidad y sofisticación de la tecnología como forma de control;

- d) Las instituciones militares de los países subdesarrollados como frente de protección de las estructuras socioeconómicas afines al capitalismo y, la consecuente utilización de los marcos ideológicos necesarios para racionalizar y justificar situaciones represivas (...)
- e) La aparición y consolidación de Estados Unidos como líder mundial y protector del sistema capitalista. Debido a su poder económico y político esa nación tiene la capacidad de organizar y dirigir la estructura económica internacional (...)
- f) El surgimiento de los modernos sistemas de comunicación y procesamiento de la información, de utilización internacional.
- g) La aparición de un subsector social nuevo, que desempeña tareas que involucra la toma de decisiones, pero sin ser propietarios de los medios de producción. Tal subsector conocido como ejecutivos o "managers", han desarrollado un conjunto de habilidades y procedimientos administrativos de gran sofisticación y especialización que los convierte en instrumentos del eficientismo requerido para el manejo de las grandes corporaciones dominantes en el mundo". 14

En cuanto al esfuerzo educativo internacional de los norteamericanos, éste se orientó durante la Segunda Guerra Mundial al hemisferio occidental.

En mayo de 1944 se llevó a cabo la Primera Conferencia de Comisiones del Desarrollo Interamericano,¹⁵ en donde se hicieron recomendaciones para las relaciones económicas entre los países americanos. Se promovió que se le diera igual trato a las inversiones extranjeras que a las nacionales, que se prestaría ayuda mutua para la extracción del petróleo y para la producción hidroeléctrica, así como apertura comercial, anulación de las preferencias a países no americanos; y control de la inflación. Se enfatizó que con todas estas medidas se estaba asegurando la paz para la región en los años venideros. Por su parte Estados Unidos se comprometía a dar asistencia educativa, la cual se dió al

estilo de la tradición misionera, de preparación lingüística para los norteamericanos que fueran a prestar servicios en América Latina, también se daban cursos a maestros de inglés y se dió mucha importancia al intercambio de estudiantes, maestros y especialistas.

En este sentido comenta Magdoff:

"Estados Unidos utiliza ahora la ayuda para educación, como los ingleses y franceses utilizaban la asistencia en el siglo pasado (y también la utilizan en éste), para difundir aquella educación que es complementaria del mantenimiento del orden en el "imperio" y subsidiaria de la expansión de las empresas capitalistas, en particular (para la asistencia norteamericana), las corporaciones multinacionales e instituciones financieras de base norteamericana". 16

Como menciona Puiggrós, para la consolidación de la hegemonía mundial de Estados Unidos de la posguerra y el establecimiento de las nuevas relaciones internacionales, se hacían necesarias nuevas instituciones internacionales, nuevas leyes y nuevos conceptos. Pues mediante éstas aseguraría el acceso a las fuentes de materias primas y la expansión de los capitales, de la tecnología y de las ideas convenientes respecto a las relaciones entre países industrializados y no industrializados; así como también se establecerían las reglas con respecto a su enemigo, el bloque socialista.

Además del fortalecimiento de las alianzas entre Estados Unidos y el bloque de países dependientes, se reacomodaron los organismos políticos internacionales, adecuándolos al nuevo orden de po

der, para a través de ellos lograr la hegemonía mundial, pues como plantea esta autora, en estos organismos participarían países amigos y enemigos, con lo cual se legalizaba un espacio para las relaciones internacionales.

La Sociedad de las Naciones, afirma Schlesinger,¹⁷ se tornó en la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y en ella prevalecieron los intereses de Estados Unidos y sus aliados. En 1960 se creó la Asociación Latinoamericana del Libre Comercio (ALALC); y el Mercado Común Centroamericano (MCC) se creó en el mismo año. Además del BID, 1959 y de la OEA, 1948, ya mencionados, se crearon otras organizaciones y se redefinió la orientación de las existentes.

Por ejemplo, hasta 1950 la Agencia Internacional para el Desarrollo (AID) y el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF), controlados por las naciones industrializadas occidentales, fueron los principales donadores de "asistencia"; se dedicaron, indica Carnoy, a la construcción de carreteras, plantas hidroeléctricas, a proyectos de irrigación, etc. En este ámbito, la inversión se dirigía a mejorar el acceso a las materias primas para su exportación y a estimular la inversión privada en la industria. La función de la educación era, por lo tanto, la formación de un sector importante que apoyara el desarrollo de tipo norteamericano.

Según datos de la ONU¹⁸ en 1920 la inversión norteamericana en industrias de transformación sólo representaba el 6% del valor to-

tal de los capitales de Estados Unidos en América Latina. Para-
1960, era casi el 20%, hasta llegar a la tercera parte del total.

América Latina entra en la década de los sesenta en una fase crí
tica. Su modelo de desarrollo parecía llegar a su punto de ago-
tamiento. La mayor parte de las economías nacionales sufría un-
descenso en las tasas de crecimiento con respecto a la década an
terior. La industrialización fundada en el sacrificio permanen-
te del campo, en la contención salarial y en la política de aper
tura a la inversión extranjera, había fortalecido la desatención
y despoblamiento del campo, y la consecuente ampliación de cintu-
rones urbanos de miseria. Las clases medias resentían junto con
el proletariado y subproletariado urbano y rural la deformación-
de la economía dependiente, que al encontrarse ligada a la indus
trializada, había tendido a tener una estructura de empleos y -
una tecnología ligados también al sistema internacional. Esto,-
como sostiene Carnoy, se determina por condiciones externas y -
produce consecuencias graves en el mercado de trabajo y el siste-
ma educacional del país dependiente. La deformación de una eco-
nomía orientada a la producción de bienes suntuarios y para ex -
portación, que estaba en crisis, se articulaba también con una -
tensa situación política.

En relación a esto informa Guzmán que:

"...en 1950, el renglón manufacturero equivalía al -
17.9 por ciento del producto global latinoamericano,-
y en 1975 había llegado hasta el 23.9, mientras que -
el sector agropecuario sufría un descenso del 20.1 al
13.2 por ciento". 19

Este crecimiento de la industrialización:

"...fomentó al mismo tiempo, un dominio mayor de las - empresas transnacionales a través de la dependencia - tecnológica, la inversión extranjera y la apertura de nuevos mercados para los productos de dichas empre- - sas". 20

Es decir, que el proceso de industrialización de América Latina- se convirtió en factor de dependencia del capital monopólico.

En relación a la estructura agraria, no se ha modificado para incrementar las oportunidades laborales para la población rural, y disminuir los graves problemas de alimentación. Afirma Guzmán - que:

"En 1972, en América Latina había 118 millones de per-
sonas (43 por ciento del total) en estado de grave po
breza y otros 73 millones (27 por ciento) en condicio-
nes de indigencia". 21

Por otro lado, se ha incrementado el número de empresarios rura- les que aprovechan los estímulos gubernamentales, las mejoras de infraestructura que se efectúan gracias a las inversiones estata les, etc.; y así colaboran a la expulsión de la mano de obra cam pesina y anulan las posibilidades de acción de cualquier reforma agraria.

El desarrollo capitalista se ha caracterizado por aumento en la- tasa de desempleo y una cada vez más desigual distribución de la riqueza. La situación en América Latina es cada vez más grave,-

pues la gran explosión demográfica, la rápida urbanización y el alza de desempleo y subempleo son una parte importante del problema. En los países dependientes el desempleo es muy grande, entre otras causas, porque con los salarios y la tecnología practicados por los capitalistas, hay mucha gente capaz de desempeñar un empleo que ya se realiza por medio de tecnología importada. Indica Carnoy:

"La tecnología importada y la organización de la producción parecen hacer más ventajoso y socialmente preferible producir bienes que puedan consumir los grupos de ingresos elevados". 22

Es así, que se gasta mucho dinero en capacitar a un pequeño número de personas para que trabajen en el sector tecnológicamente adelantado y produzcan bienes de consumo artificiales y finos.

Cuando se dió en las naciones latinoamericanas el paso de sus economías de exportadoras de materias primas a una cierta industrialización (1910-1940) se incrementó la demanda de recursos humanos calificados. El hecho es que, como expresa Carnoy, se siguieron modelos europeos y norteamericanos, y la cultura nacional que se impartía, era la interpretación de la burguesía nacional; por ello podemos observar que no se orientó hacia la cultura y el auténtico desarrollo nacionales, sino a la promoción de normas y valores extranjeros.

Actualmente, los sistemas educativos de los países dependientes luchan por transformarse para difundir entre la población los co

nocimientos que provienen de Estados Unidos y de Europa.

Señala Halsey²³ que quien ha recibido una educación occidental, ya sea en su país, en Europa o en Estados Unidos, se separa de su cultura y de quienes no han recibido dicha educación; pues la educación occidental transfiere formas de pensar, de hablar, opiniones, comportamientos; promueve la admiración por sí misma y el desprecio por las otras, considerándolas tribales y primitivas. Ocasiona un desfase del hombre y su familia, de su comunidad, en fin, de su grupo original de referencia.

Para 1960 el sistema educativo latinoamericano tenía asignado un papel muy importante, como señala Torres,²⁴ sus funciones eran colaborar en el desarrollo económico e impulsar el desarrollo social. Lo que sería posible mediante la formación de mano de obra profesional y técnica; la invención tecnológica; la difusión de innovaciones; la "generación de aptitudes para la empresa" y la ayuda para la consolidación de nuevos patrones de consumo.

Consideramos que detrás de la estrategia de elevar el nivel educativo de la población está el supuesto de que aumentará el desarrollo económico y por ende el ingreso per cápita. Sin embargo, aunque se llegara a elevar el nivel absoluto de ingresos per cápita de la población, la distribución de la riqueza seguiría siendo inequitativa. Pero, la mayor falacia de todo esto, es creer que se pueden resolver todos los problemas económicos, políticos, sociales, con la educación. Pues, como afirma Carnoy,

la educación puede colaborar en el incremento de la producción económica y en el mantenimiento de la estructura social, pero no puede reducir el desempleo, ni proporcionar igual acceso a los diferentes grupos sociales a los empleos ni a la distribución de la renta.

2.3 LA PARTICIPACION DE LOS ORGANISMOS INTERNACIONALES Y DE LAS AGENCIAS EXTRANJERAS EN EL IMPERIALISMO CULTURAL NORTEAMERICANO SOBRE AMERICA LATINA.

Los organismos internacionales y las élites nacionales cuentan con las inversiones y ayuda extranjera para hacer más eficiente el sistema educativo de nuestros países, tanto para que satisfaga las necesidades del aparato productivo, como para que se extienda y "responda" a las expectativas de los sectores marginados que podrían ocasionar problemas políticos y sociales.

Como hemos señalado, la colonización se aprecia desde la forma en que se plantea el problema educativo de esta región. Por ejemplo, para Philip Coombs:

"El problema de la disparidad entre sus sistemas educativos y sus circunstancias, que es uno de los principales, en la crisis de la enseñanza en los países en vías de desarrollo, no se debe únicamente a ellos; ha colaborado considerablemente a su creación una ayuda de expertos extranjeros". 25

Señala, que aunque la ayuda externa suele ser benéfica, en algunos casos los programas realizados por expertos extranjeros no -

encajan en las condiciones locales y llegan hasta a convertirse en un problema para el país que los adoptó. Y considera que en términos generales, los programas de ayuda externa pueden haber colaborado en la crisis educativa en dos formas:

- 1.- Incrementando la ya considerable demanda popular de la educación, y
- 2.- Haber estimulado las promesas de los dirigentes locales sin haber tomado en cuenta las limitaciones en medios, recursos, etc.

Por lo anterior, para resolver esta problemática insiste Coombs en que veamos la educación como un mercado mundial, porque todos los que en él participan, se benefician, ya que no se trata de ayuda, sino de colaboración técnica. Y que juntos realicemos una exploración común para encontrar patrones y soluciones a nuestras deficiencias educativas. Según los imperialistas la relación entre las dos clases de países sería de "cooperación con el beneficiado" y no de asistencia. En esos términos podrían comprenderse el interés de la Comparative and International Education Society (CIES)²⁶ en promover un encuentro con los investigadores latinoamericanos en 1979 en la Cd. de México, cuando desde 1957 realiza eventos anuales. En el mismo orden de ideas, podríamos ubicar las nuevas metodologías utilizadas por parte de los desarrollistas extranjeros y nacionales, en las cuales trabaja conjuntamente, el dirigente del programa con los supuestos beneficiarios, en la detección de las necesidades, la organización del programa y demás detalles; pero a nuestro juicio, lo que hay que resaltar en ambos casos, es que aun-

que se nos tome en cuenta para la realización del proceso mencionado, en última instancia, nuestra participación redundará en el beneficio de ellos y no en el nuestro, porque estamos colaborando en el perfeccionamiento de su sistema de explotación y colonización.

Afirma Philip Coombs que la "asistencia educativa" representa sólo el 10% de la "ayuda"²⁷ total para el desarrollo, pero que es un porcentaje mayor que el de la asistencia técnica. A su juicio, excepto Francia y la UNESCO pocas naciones "donadoras" y organismos internacionales dan tanta importancia a la educación y que la "ayuda" en este sentido tiene más relevancia en los niveles secundario, universitario y en el magisterio, así como en algunos programas de alfabetización funcional. Por su parte, señala, los países "en vías de desarrollo" dedican más de la mitad de su esfuerzo educativo a la enseñanza Primaria.

Los organismos internacionales para el desarrollo han respondido, en opinión de Ingle²⁸ a la demanda educativa a través de préstamos, "asistencia técnica" y "donativos" a los países "subdesarrollados". Informa que en las últimas décadas han promovido el uso de los medios masivos de comunicación, como una tecnología para los dos sectores del sistema:

- 1.- La población escolar que pide el mejoramiento del sistema, y
- 2.- La gran masa de población que no tiene acceso a la escuela y demanda formas y medios para educarse.

Una de las formas que se han considerado adecuadas por los orga-

nismos internacionales para resolver el problema educativo de este segundo grupo es el desarrollo de la comunidad. Esta idea es antigua y está fuertemente arraigada en América Latina; y en su forma inicial ha sido imitada por varias naciones; sin embargo es en 1940 con Mahatma Gandhi y Rajendra Pradesch con quienes ha adquirido sus rasgos más contemporáneos, según La Belle.²⁹ Desde 1950 el desarrollo de la comunidad fue difundido por las Naciones Unidas y demás organismos asociados mediante patrocinio y difusión de estas actividades en América Latina. Señala Utría³⁰ que las organizaciones que tienen mayor responsabilidad son la OEA, con programas de capacitación y sobre todo con publicaciones; la CREFAL, la OIT, y otras que actuaron a través de organismos nacionales y de comisiones mixtas para tal efecto. A continuación mencionaremos ciertas acciones de algunos organismos internacionales en este sentido:

La AID, el BIRF, las fundaciones como Rockefeller y Ford se encuentran entre los mayores "donadores de asistencia educativa".- Afirma Carnoy que la AID, el Banco Mundial, las agencias o fundaciones mencionadas y las sociedades misioneras dan una ayuda educacional marcadamente destinada a promover el desarrollo económico, por lo que su "asistencia" estipula determinadas condiciones al proceso de desarrollo. Desde 1962 la AID otorga créditos a los países latinoamericanos para programas de desarrollo económico.

En relación a esto menciona Puiggrós que:

²⁹El Banco Mundial y el Fondo Monetario Internacional.-

entre otros, ordenaron las relaciones económicas entre los países; numerosos programas de desarrollo educativo, cultural y social, realizados, financiados o avalados por los organismos internacionales, intentaron contener el desarrollo social, y al mismo tiempo, formar los recursos humanos necesarios para el desarrollo capitalista dependiente en el Tercer Mundo".³¹

Con el fin de reducir la falta de correspondencia entre el tipo de egresados que ofrece la escuela y las necesidades del aparato productivo, el Banco Mundial se propuso mejorar y ampliar la ENF, la cual será la solución, según este organismo, siempre y cuando se organice y administre bien. Durante algunos años el Banco, y su afiliada la AID han ensayado sus posibilidades y financiado varios proyectos específicos. Aseguran que es mejor apoyar este tipo de proyectos (ENF), que los de educación formal, pues ésta absorbe una elevada y creciente proporción del presupuesto, y no arroja resultados cuantitativa ni cualitativamente satisfactorios.³²

El CIDE es una organización que también realiza proyectos e investigaciones educativas, generalmente destinadas a satisfacer las necesidades educativas de los países "subdesarrollados".

La FAO ha trabajado mucho en ENF, se ha concentrado en programas para agricultores varones adultos; ha fomentado programas para mujeres adultas en elementos de economía doméstica y en algunos clubes para la juventud rural.

La OEA es el organismo, como indica Puiggrós, que se erigió como representante de los intereses latinoamericanos, y llevó adelan-

te la política proimperialista, colaborando en la penetración -- económica, política y social; y reprimiendo cualquier intento de autodeterminación, así como de pactos bilaterales sin su consentimiento.

La OIT ha dirigido sus esfuerzos a programas no formales de capacitación, se ha ocupado en calificar recursos humanos para el sector urbano; y últimamente se ha dirigido también a la formación en las zonas rurales.

La UNESCO, bien sea con su presupuesto o en colaboración con el Programa de Desarrollo de la ONU, el Banco Mundial y el UNICEF - se ha convertido en una fuerza muy importante en las actividades educativas de muchos de sus países miembros.

Señala Coombs que la UNESCO se ha encargado fundamentalmente de programas no formales para adultos,

"...pero sólo ha dedicado una pequeña parte de todo su presupuesto y de todo el tiempo de su personal a la educación no formal". 33

Según el autor las excepciones a lo manifiesto por él, son: Programa de educación fundamental, 1950 y el Programa experimental de alfabetización funcional. En el sector de la capacitación, - señala que se ha dedicado a la población urbana. Sin embargo, en opinión de Coombs:

"La UNESCO tiene en su favor el haber incitado a los -

países en vías de desarrollo a elevar sus miras y buscar activamente los fines democráticos de la enseñanza. Como resultado de ello existe hoy unanimidad educativa casi universal, apoyada por todos los países - en todas las etapas de desarrollo, con diversos sistemas políticos y sociales, e igualmente con diversos antecedentes culturales. Todos están de acuerdo en que los fines democráticos generales de la enseñanza deben ser: enseñanza universal Primaria; alfabetización universal; igualdad de oportunidades educativas para las mujeres; aumento en las matrículas en enseñanza secundaria y universitaria; y más amplia educación de adultos". 34

En este sentido, sostiene Puiggrós que la UNESCO, bajo el concepto de ayuda externa para la modernización de la educación, envió a América Latina 25 misiones formadas por educadores y economistas como asesores en la planeación integral de la educación para el desarrollo económico. Las misiones estaban en su mayoría dirigidas y financiadas por grupos mixtos de organismos internacionales; BIRF-UNESCO, UNESCO-BIRF-FORD, etc. El grupo UNESCO-BIRF-FORD sobresalió en su trabajo de formación de expertos y en el estímulo de misiones educativo-económicas. Además en 1963 patrocinó la creación del Instituto Internacional de Planeamiento Educativo en París, el cual fue dirigido por Philip Coombs.

De acuerdo con la autora, la UNESCO tenía bajo su administración en ese mismo año el 20% del fondo especial de la ONU y el 18% de todo el programa de asistencia técnica de este organismo y de los demás orientados al desarrollo económico.

El UNICEF en colaboración con los organismos especializados de la ONU ha trabajado en el mejoramiento de la dieta, salud y en educación para niños rurales, aunque la mayor parte de los pro -

gramas han sido formales.

En cuanto a las universidades, plantea Coombs que en la década - 1955-1965 proliferaron las críticas, los diagnósticos y las reco^umendaciones en torno al papel de la Universidad en los asuntos - mundiales. De ahí que en 1963 se realizó una reunión entre las- principales fundaciones particulares de Estados Unidos, con el - fin de crear una nueva institución independiente llamada -Educa- tional and World Affairs-, que se ocuparía en ayudar a las uni - versidades a planear sus actividades y a facilitar su trabajo en el ámbito mundial. Así, se les proporcionó estímulos para "unir^{se} al mundo".

Las tareas que debían realizar las universidades eran según - Coombs:

- 1.- Colaborar en el establecimiento y crecimiento de las nuevas- instituciones de enseñanza superior en países "en vías de desa - rrollo", de acuerdo a sus necesidades.
- 2.- Colaborar en la planeación del desarrollo y organización de- los sistemas de enseñanza de los países "en vías de desarrollo", incluyendo disposiciones para educación extraescolar.
- 3.- Colaborar en el desarrollo de la investigación en estos paí- ses.
- 4.- Colaborar en el reforzamiento del diálogo entre las universi^{de}

dades de dichos países, y de éstas con las de los países industrializados.

5.- Dirigir las innovaciones educativas en todos los niveles para ayudar a resolver problemas urgentes.

6.- Estimular y asistir a los "pequeños países vecinos" para que establezcan y utilicen instalaciones cooperativas de educación superior.

7.- Impedir la fuga de cerebros de los países "en vías de desarrollo" por los medios posibles. Y,

8.- Efectuar convenios institucionales que promuevan la colaboración entre eruditos de los países industrializados, para resolver problemas comunes.

Algunos casos concretos del panorama expuesto son los trabajos de Philip Coombs, tanto el de la "Crisis mundial de la Educación", como el intitulado "La lucha contra la pobreza rural"; así como el de Thomas La Belle, "Educación no formal y cambio social en América Latina", entre otros; los cuales analizaremos a partir de este contexto en el siguiente capítulo.

La ENF es una práctica promovida por los organismos internacionales que se ha expandido, en gran medida por su causa, de una manera importante en nuestros países en las últimas décadas. Del mismo modo, parece ser que el interés de estos organismos en la-

modalidad educativa en cuestión, se incrementa. A este respecto Coombs indica;

"Actualmente se están produciendo importantes cambios de perspectivas y políticas que podrían dar lugar a que en los diez próximos años la educación no formal desempeñe una función mucho mayor. La UNESCO, la FAO, la OIT, cooperaron estrechamente en el presente estudio con el reconocido fin de obtener ideas que les sirvan para ampliar y reforzar sus programas de educación no formal. En una reciente revisión de sus orientaciones de política, el UNICEF redujo su atención a la enseñanza oficial aumentándola a la no formal. En este momento la educación no formal es uno de los tres temas prioritarios del Organismo de los Estados Unidos para el Desarrollo Internacional en el sector del fomento de los recursos humanos. En los países en desarrollo, igualmente, cada vez se reconoce más la urgencia de trabajar intensamente mediante medios no formales, con objeto de hacer frente a las necesidades de las personas rurales y del desarrollo rural, existiendo una gran preocupación por encontrar métodos y estrategias más eficaces para realizar esta tarea".³⁵

Es así, que el papel que desempeñan los organismos internacionales y las agencias extranjeras en la investigación sobre ENF en estos países, es fundamental, pues como señala Carlos A. Torres,³⁶ propagan sus concepciones. Estas, por ser más globales y por poseer mecanismos eficaces de difusión, son muy aceptadas, lo que implica que orienten la investigación y la "puesta en marcha" de esta clase de programas en Latinoamérica.

Para fundamentar esta proposición presentamos los siguientes datos:

Un estudio realizado por Ochoa y García Huidobro³⁷ presenta algunas características generales de los trabajos de investigación -

que se llevan a cabo en dicha región sobre ENF.

En el mencionado trabajo, se revisaron 1000 (mil) unidades, entre estudios, documentos, informes de experiencias educativas oficiales, privadas y en general de aquellos documentos que resultaran un aporte significativo a la educación en América Latina. Para ello recurrieron los autores a los Resúmenes Analíticos de Educación (RAE)*, publicados entre comienzos de 1977 y octubre de 1979.

Buscaron cuál es la perspectiva o enfoque predominante con que se trata el campo de la ENF a partir de tres aspectos:

- Tipos de países.
- Nacionalidad de las unidades, y
- Tipos de unidades nacionales latinoamericanas.

En las unidades analizadas existe una fuerte asociación entre ENF y educación de adultos en opinión de los autores.

Agruparon los países en tres categorías según su índice de desarrollo, el cual fue determinado por tres indicadores, PIB por habitante, porcentaje de alfabetismo y porcentaje de población urbana.

Grupo 1: Argentina, Venezuela, Uruguay, Chile y Puerto Rico.

*RAE es una publicación trimestral del CIDE que informa sintéticamente sobre las investigaciones publicadas, aquéllas que aún están efectuándose, experiencias significativas y documentos sobre educación en América Latina, ya sea realizados en la región o fuera de ella.

Grupo 2: Jamaica, Panamá, Brasil, México, Costa Rica, Perú, Colombia y República Dominicana.

Grupo 3: Ecuador, Paraguay, El Salvador, Guatemala, Honduras, Bolivia y Haití.

Consideran los autores que los documentos sobre ENF se han incrementado en los últimos años.³⁸ De los 1000 analizados, 152 corresponden a este rubro. Obsérvese el siguiente cuadro:

Cuadro 1

Documentos sobre educación no-formal según fecha de publicación

Tipo de educación	Antes					
	1972	1972	1973	1974	1975	1976
No-formal	10.8	11.6	9.8	17.6	15.9	22.1
Otros	89.2	88.4	90.2	82.4	84.1	77.9
T O T A L	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %	100 %
	(157)	(147)	(143)	(193)	(151)	(136)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. Tendencias de la investigación sobre educación de adultos y educación no formal en América Latina, en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina. México, CEE, 1982. (Colecc. Estudios Educativos Vol. 6), p. 428.

Sostienen los autores que la ENF es preferida por países que ya presentan un cierto nivel de desarrollo educativo en su implantación de sistema escolar; y que al mismo tiempo tienen un alto grado de analfabetismo y de deficiencias en el sector rural.

Cuadro 2

Grupo de países	Tipo de educación	
	No-formal	Otros documentos
Grupo 1	16.2	51.3
Grupo 2	68.9	36.5
Grupo 3	14.8	12.1
T O T A L	99.9% (74)	99.9% (676)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op. cit., p. 430.

Informan que son más los trabajos que hablan sobre países determinados de la región, que los que tratan de manera general la ENF.

Cuadro 3

Realidad a la - que se refiere el documento.	Tipo de educación	
	No formal	Otros documentos
A países determinados	69.0	79.6
A América Latina (en general)	22.4	13.6
Documentos generales	8.6	6.8
T O T A L	100.0% (152)	100.0% (848)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op. cit., p. 431.

Los organismos internacionales, y especialmente las unidades extranjeras de Estados Unidos y de Europa son quienes manifiestan mayor interés en la ENF, afirman los autores.

Cuadro 4

Tipo de educación	Nacionalidad de las unidades que producen los documentos		
	Nacional	Organismo internacional	De Estados Unidos y Europa
No-formal	12.6	19.3	39.3
Otros documentos	87.4	80.7	60.7
T O T A L	100.0% (710)	100.0% (166)	100.0% (89)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op. cit., p. 431

Es muy importante destacar la presencia de agencias extranjeras en este campo educativo pues como sostienen nuestros autores, - hasta en términos absolutos es relevante, cubre el 40% de los - trabajos sobre el tema. Prácticamente la mitad de estos trabajos (del 40%) corresponde a unidades de Estados Unidos y Europa, los que en el 85% son universitarios.

Los países de más alto nivel de desarrollo (Grupo 1) producen - más trabajos sobre este tipo de educación; lo que implica un mayor interés en el tema. En cambio, esto se invierte en cuanto a los trabajos realizados por Estados Unidos y Europa, que se interesan más por los países de menor nivel de desarrollo (Grupo 3).

Cuadro 5

Nacionalidad de la unidad	Grupo de países	Educación no-formal		
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Nacional		85.7	81.6	70.0
Estados Unidos y Europa		4.8	8.2	20.0
Organismo internacional		9.5	10.2	10.0
T O T A L		100 % (42)	100 % (49)	100 % (10)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op. cit., p. 432

Como puede observarse, los trabajos realizados por organismos internacionales se distribuyen de igual manera en los tres grupos.

Opinan los autores que los centros privados de los países latinoamericanos se interesan más que las otras unidades en la ENF.

Cuadro 6

Tipo de educación	Organización de las unidades no internacionales		
	Gubernamental	Universitario	C.privado
No-formal	12.1	11.7	22.3
Otros documentos	87.9	88.3	77.7
T O T A L	100 % (282)	100 % (324)	100 % (193)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op. cit., p. 432

Este interés es mayor en los Grupos 1 y 2. Los centros universitarios presentan tendencia por los países del Grupo 1. En cuanto a las agencias gubernamentales, se interesan más a medida que -desciende el nivel de desarrollo de los países. En las naciones de más bajo nivel de desarrollo no hay a juicio de los autores, -estudios por parte de los centros privados; mientras que en esos mismos países los aparatos gubernamentales llevan a cabo la mayor parte de los trabajos de ENF.

Cuadro 7

Unidades no internacionales.	Grupo de países	Educación no-formal		
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Gubernamental		28.9	34.9	77.8
Universitaria		28.9	20.9	22.2
Centro privado		42.1	44.2	-
T O T A L		99.9%	100 %	100 %
		(38)	(43)	(9)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op. cit., p. 433

Los cuadros hasta ahora presentados trataron de responder a la pregunta: ¿Quiénes realizan estudios o experiencias sobre ENF en América Latina?; a continuación, siguiendo a los autores, la idea es aclarar cuál es la perspectiva predominante con que se trata este campo educativo. Para lograrlo, consideraron en un primer momento el tipo de documentos y después se orientaron a la búsqueda de características formales de los mismos, como tipo de enfoque, carácter, etc.

Un dato significativo en relación a lo antes mencionado, es que el 21% son informes de experiencias, cifra que sobrepasa el porcentaje de éstos en la totalidad de los RAE, que es de 9.1%³⁹

Las categorías elaboradas por los autores para esta parte de su estudio son:

- Informes de experiencias: trabajos que reseñan una experiencia o innovación educativa.
- Informes de reuniones: documentos producto de Congresos y Semi

narios, ya sean actas, recomendaciones, síntesis de eventos, -
: etc.

- Material de enseñanza: material didáctico, manuales, etc.

Conforme a otro criterio fueron considerados los trabajos como:

- Estudios empíricos: los que requieren trabajo de campo, recolección de datos cuantificables de la realidad, etc.
- Estudios no empíricos: trabajos históricos, teóricos sin recurrir a datos cuantificables.
- Informes (terminados)
- Informes de avance: reseña de proyectos de investigación que - están en proceso o aún no se han empezado.

Encontraron los autores que a mayor nivel de desarrollo de los - países, aumenta el número de estudios empíricos. Y a la inversa, a menor nivel, aumentan los informes.

Cuadro 8

Tipo de documento	Grupo de países	Educación no-formal		
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Estudio empírico		48.8	44.9	27.3
Estudio no-empírico		2.4	8.2	18.2
Informes		26.8	36.7	45.5
Informe de avance		22.0	10.2	9.0
T O T A L		100 % (41)	100 % (49)	100 % (11)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op.cit., p. 435

El cruce entre el tipo de documento y la unidad permitió a Ochoa y a García Huidobro conocer que los porcentajes más elevados de-

estudios empíricos y de informes de avance están en las unidades nacionales, en tanto que en las norteamericanas y europeas se ubican los estudios no empíricos; así como los informes, en los organismos internacionales.

Cuadro 9

Tipo de documento	Nacionalidad de la unidad	Educación no formal		
		Nacional	Internacional	Estados Unidos y Europa
Estudio empírico		40.0	32.0	25.0
Estudio no-empírico		9.4	24.0	54.2
Informes		34.1	44.0	20.8
Informe de avance		16.5	-	-
T O T A L		100 % (85)	100 % (25)	100 % (24)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H., op. cit., p. 435

Al efectuar los autores el cruce entre unidades no internacionales, resultó que en su mayoría, los estudios empíricos se realizan por parte de centros privados, los no-empíricos por universidades y los informes ya sean totales o de avance, y se refieran a experiencias, reuniones o materiales didácticos, son elaborados por unidades gubernamentales.

Cuadro 10

Tipo de documento	Unidades no internacionales.	Educación no formal		
		Gubernamental	Universitario	C. privado
Estudio empírico		19.4	40.0	45.2
Estudio no-empírico		3.2	37.1	16.7
Informes		58.0	17.1	23.8
Informe de avance		19.4	5.7	14.3
T O T A L		100 % (31)	99.9% (35)	100.0% (14)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA, H. J., op. cit., p. 436

Los autores agruparon los estudios en tres categorías según su enfoque, a saber:

- Descriptivos: los que buscan el conocimiento de la realidad, de una situación específica, sin llegar a la interpretación o prueba de la hipótesis.
- Interpretativos: los que dan una explicación de la realidad, ya sea mediante la comprobación de hipótesis, o a través de la interpretación de la realidad a partir de un marco amplio de análisis.
- Evaluativos: valoran una realidad o acción educativa (incluye diagnósticos).

Indican los autores, que los estudios descriptivos son más abundantes en el Grupo 3, y después en el Grupo 1. En lo que respecta a los interpretativos, la concentración es mayor en el Grupo 2 que en el Grupo 1; y es muy significativo que en los países de menor desarrollo no haya estudios de tipo interpretativo, y sin embargo tengan el mayor porcentaje de estudios evaluativos.

Cuadro 11

Estudios	Grupo de países	Educación no formal		
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Descriptivos		42.9	26.9	50.0
Interpretativos		23.8	38.5	-
Evaluativos		33.3	34.5	50.0
T O T A L		100 %	99.9%	100 %
		(21)	(26)	(4)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J., op. cit., p. 439

Plantean que los estudios descriptivos son más comunes en las unidades nacionales y en los organismos internacionales; los interpretativos se realizan fundamentalmente en unidades norteamericanas y europeas. Los evaluativos se dan en mucho mayor grado en las unidades nacionales.

Cuadro 12

Estudios	Nacionalidad de la unidad	Educación no formal		
		Nacional	Organismo Internacional	Estados Unidos y Europa
Descriptivos		31.0	27.3	16.6
Interpretativos		28.5	54.5	77.8
Evaluativos		40.5	18.2	5.6
T O T A L		100 %	100.1%	100 %
		(42)	(11)	(18)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J., op. cit., p. 440

En cuanto a los estudios descriptivos, señalan que éstos se dan prácticamente en la misma proporción en unidades gubernamentales, universitarias y centros privados. Los estudios interpretativos se dan en un porcentaje más elevado que en los otros dos. Los estudios evaluativos son más propios de las unidades gubernamenta -

les.

Cuadro 13

Estudios	Unidades no internacionales	Educación no formal		
		Gubernamental	Universitario	C. privado
Descriptivo		28.6	26.9	26.9
Interpretativo		14.3	65.4	26.9
Evaluativo		57.1	7.7	46.2
T O T A L		100 % (7)	100 % (26)	100 % (26)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op. cit., p. 440

Estos autores clasificaron los documentos sobre ENF en cuatro categorías:

- Los que se refieren al proceso de enseñanza-aprendizaje (programas, métodos, etc.).
- Los que tratan de la institucionalidad de la educación (problema de costos, gastos, financiamiento, evaluación de un sistema o subsistema, administración de la educación, planeación, etc.).
- Los que estudian a los participantes del proceso enseñanza-aprendizaje (alumnos y profesores).
- Los que tratan sobre educación y sociedad (relaciones entre la educación y la sociedad; la educación y los problemas del desarrollo económico y social; la educación y los diferentes grupos sociales).

Al relacionar la distribución de documentos de ENF en las diferentes materias, y al compararlos con las características de la distribución de los trabajos del RAE encontraron estos autores que:

- ° La ENF aparece como una alternativa para aproximarse al proceso de enseñanza-aprendizaje. Los documentos tratan sobre métodos de enseñanza y medios auxiliares; y no atienden la programación curricular y la evaluación.
- ° No se ha planteado aún cómo mejorar la práctica educacional - que se efectúa en este campo, lo que en su opinión, implicaría una mayor cantidad de estudios sobre los participantes del proceso.
- ° Es alto el porcentaje de trabajos sobre educación y sociedad.- Consideran los autores que esto se debe a que la ENF busca justificarse como una necesidad social latinoamericana, de ahí el interés que se observa por el tema.

Cuadro 14

Clasificación de los documentos según las materias tratadas		
Materias	Total RAE	Educación no-formal
Proceso enseñanza-aprendizaje	23.4	26.2
Alumnos + profesores	16.3	9.2
Institucionalidad de la educación	41.6	35.5
Educación y sociedad	18.7	29.1
T O T A L	100 % (920)	100 % (141)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, op. cit., p. 442

Para los autores fué difícil encontrar tendencias muy definidas en el interés por los temas según el grado de desarrollo de los países. No obstante, puede decirse desde su perspectiva, que a

menor nivel de desarrollo, mayor es el interés por el proceso de enseñanza-aprendizaje y en institucionalidad de la educación. En cambio en los países de mayor nivel de desarrollo, en el sentido numérico, los temas se tratan **en forma similar**.

Cuadro 15

Materia	Grupo de países	Educación no formal		
		Grupo 1	Grupo 2	Grupo 3
Enseñanza-aprendizaje		29.3	22.0	54.5
Alumnos + profesores		17.0	8.0	-
Institucionalidad		26.8	40.0	36.3
Educación y sociedad		26.8	30.0	9.1
T O T A L		99.9%	100 %	99.9%
		(41)	(50)	(11)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op. cit., p. 443

Un dato interesante que nos ofrecen, es el que las unidades nacionales manifiestan un interés más práctico (proceso de enseñanza-aprendizaje, alumnos y profesores, por ejemplo). Y que la institucionalidad es trabajada en primer lugar por organismos internacionales (40%) y en segundo por las unidades nacionales. Otro elemento muy significativo en relación a nuestra proposición es que la categoría educación y sociedad es tratada de manera preferente por Estados Unidos y Europa (47.8%), en menor grado por organismos internacionales (33.3%) y por unidades nacionales (22.8%). Obsérvese detenidamente el siguiente cuadro:

Cuadro 16

Materia	Nacionalidad de la unidad	Educación no formal		
		Nacional	Organismo Internacional	Estados Unidos y Europa
Enseñanza-aprendizaje		29.7	20.0	21.7
Alumnos + profesores		10.7	6.6	4.3
Institucionalidad		36.9	40.0	26.1
Educación y sociedad		22.8	33.3	47.8
T O T A L		99.9%	99.9%	99.9%
		(84)	(30)	(23)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op. cit., p. 444.

En el mismo orden de ideas, el tema enseñanza-aprendizaje es muy-tratado por el sector gubernamental en las unidades nacionales. - Los centros privados muestran especial interés por la institucionalidad de la educación y por las relaciones, problemas, etc. de alumnos y profesores, lo que es muy elevado en comparación con el sector gubernamental y universitario. Finalmente el tópico educación y sociedad es más común en los estudios universitarios.

Cuadro 17

Materia	Unidades no internacionales	Educación no formal		
		Gubernamental	Universitario	C. Privado
Enseñanza-aprendizaje		38.2	29.4	18.4
Alumnos + profesores		8.8	5.8	13.1
Institucionalidad		29.4	20.6	52.6
Educación y sociedad		23.5	44.1	15.8
T O T A L		99.9%	99.9%	99.9%
		(34)	(34)	(38)

Fuente: OCHOA, J. y GARCIA H, J. op. cit., p. 444.

Las tendencias que se observan en la organización de la investiga

ción sobre ENF se sintetizan en las siguientes conclusiones de los autores, con las cuales concordamos:

1.- Las agencias que se dedican más a la ENF son:

- a) Los países del Grupo 2.
- b) Las unidades extranjeras. Y,
- c) Entre las nacionales, los centros privados.

2.- Mientras más bajo es el nivel de desarrollo de los países, existen más unidades extranjeras y agencias gubernamentales trabajando en el tema.

3.- En cuanto a los estudios evaluativos, son eminentemente de índole diagnóstica, presentan poca relación con la práctica educativa y su mejoramiento.

4.- Enfatizan los autores que:

"...hay indicios que muestran una ligazón especial entre la proposición de la educación no formal y las unidades extranjeras". 40

5.- Entre las unidades nacionales, los centros privados y las universidades son quienes realizan investigaciones propiamente dichas en el campo de la ENF.

6.- En cuanto a las materias, se prefieren en general, temas que promueven la difusión de la idea de ENF, y que la justifiquen, por ejemplo educación y sociedad.

7.- Se descubre una preocupación más práctica por las unidades nacionales, y por el contrario, una marcada tendencia teórica por parte de las unidades extranjeras.

8.- Dentro de las unidades nacionales, el enfoque teórico corresponde a las universidades, y el práctico, a los organismos internacionales.

9.- Es evidente la necesidad de realizar estudios sobre temas como: características de la población y de los docentes, los problemas para la programación, y muy especialmente sobre evaluación de los procesos educativos, ya que sin la investigación sobre este último punto, se llega a la duplicación de esfuerzos, al estancamiento y a favorecer el aumento de errores en la educación de la población marginada.

10.- Los trabajos de ENF que se orientan al rubro educación y sociedad, son elaborados en su mayoría por unidades estadounidenses y europeas.

"Además, pareciera que el papel asumido por las agencias extranjeras en esta propagación de la educación no formal (...) en América Latina, es importante". 41

Algunos otros datos, también muy significativos son los que arrojó: La investigación sobre ENF en México, dentro del Congreso Nacional de Investigación Educativa.* A continuación presentamos -

*El Congreso Nacional de Investigación Educativa se llevó a cabo

un cuadro descriptivo sobre las razones por las cuales diferentes estudiosos han realizado su investigación.

Cuadro 18

Razones por las cuales se dice que se ha llevado a cabo la investigación. Número

1. Concluir un grado académico:	
a) Licenciatura	16
b) Maestría	1
c) Doctorado	1
2. Satisfacer una demanda institucional:	
a) Oficial	10
b) Privada	27
c) Del mismo proyecto (propia)	28
d) Sin datos	5
3. Aportar en el plano teórico:	
a) Esquemas y modelos	27
b) Diseño de estrategias	8
c) Propuesta de alternativas	21
d) Definir marcos teóricos	6
e) Generalización	16
f) Marcar tendencias institucionales	5
g) Elaboración de inventarios	3
h) Determinar necesidades	17
i) Diseño de políticas educativas a seguir al interior de proyectos	6
j) Impacto de la investigación educativa en la toma de decisiones	1
4. Conocer aspectos de la ENF:	
a) Sistematización	25
b) Evaluación o autoevaluación	35
c) Comprender el fenómeno o algún aspecto del mismo	33
d) Estudio comparativo de métodos psicopedagógicos	3
e) Planeación	1
5. Mejorar o transformar aspectos de la ENF:	
a) Programas piloto	18
b) Elaboración de programas	5
c) Capacitación y autocapacitación	25
d) Apoyo a programas	21
e) Material didáctico o de apoyo	12
f) Modificar procesos	7
g) Promoción de acciones	11
h) Evaluar y reformular programas	4

Fuente: CADENA, F. y MARTINEZ, J. Documento Base. Educación in formal y no formal, en Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Talleres Gráficos de la Dirección de Publicaciones del I.P.N., 1981. p. 336.

Lo que deseamos hacer resaltar de este cuadro, de acuerdo al objetivo de este trabajo, es que sólo 6 estudios se ocuparon de definir marcos teóricos; lo que viene a fortalecer nuestra proposición inicial, en relación a la importante y riesgosa influencia de las agencias extranjeras y los organismos internacionales en la difusión de marcos teóricos sobre ENF en nuestros países y la respectiva "puesta en marcha" de programas de este tipo.

Lo antes mencionado es a nuestro juicio fundamental, pues existen grandes diferencias en la investigación educativa en este campo específico, según la agencia investigadora de que se trate. Y reiteramos que los "grandes" estudios teóricos sobre lo que es y debe ser la ENF, su concepción, características, condiciones de ejecución y de éxito; así como sus deficiencias y posibilidades preocupan generalmente a los organismos internacionales y a las agencias extranjeras de Estados Unidos y Europa. Mientras que los estudios de orientación aplicada y de carácter operativo preocupan a las agencias nacionales.

en la Cd. de México en 1981. La Coordinación de Sociología de la Cultura y Educación para el Desarrollo, del Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo, A.C. (CEESTEM) fungió como institución coordinadora. Los siguientes organismos e instituciones estuvieron presentes en la subcomisión de ENF: CEESTEM, ITESO y PRODER, para la elaboración; como instituciones de apoyo estuvieron: CNTE y CENAPRO.

NOTAS AL CAPITULO II

- ¹ CARNOY, M., La educación como imperialismo cultural, México, - S. XXI, 1980, p. 40.
- ² Véase al respecto el trabajo de PUIGGROS, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, México, Nueva Imagen, 1980.
- ³ GUZMAN, J.T., Alternativas para la educación en México, Grijalbo, 1978, p. X.
- ⁴ Véase: CARNOY, M., opus cit., p.p. 39-79. Este autor nos ofrece una síntesis de las teorías del imperialismo. Otros trabajos importantes son: GALTUNG, Johan, A structural theory of imperialism, en Journal of Peace Research 8, No. 2, 1971. y FRANK, - Andre, Capitalismo y Subdesarrollo en América Latina, Bs. As., - Siglo XXI, 1973.
- ⁵ LENIN, V.I., El imperialismo, fase superior del capitalismo, - Moscú, Ed. Progreso, (s/f), 130 p., citado en CARNOY, M. op. cit., p. 47.
- ⁶ FRANK, op. cit., y GALTUNG, op. cit.
- ⁷ DOS SANTOS, Theotonio, Dependencia económica y cambio revolucionario, Caracas, Venezuela, Nueva Izquierda, 1970, citado en CARNOY, M., op. cit., p.p. 59-60.
- ⁸ FIGUEROA, M., La ayuda internacional, sus fundamentos y consecuencias educativas en el subdesarrollo latinoamericano, en La educación y desarrollo dependiente en América Latina, México, Gernika, 1979.
- ⁹ REBEIL, M.A., Educación no formal en áreas rurales mexicanas, - en La educación y desarrollo dependiente en América Latina, México, Gernika, 1979. p.p. 234-235, citando a - GALTUNG, op. cit.

- ¹⁰HERNANDEZ ARREGUI, Juan José, Nacionalismo y Liberación, Bs. -
As., Corregidor, 1973. p. 195, citado en PUIGGROS, A. -
op. cit.
- ¹¹CARNOY, M., op. cit., p. 33.
- ¹²IANNI, O., Sociología del imperialismo, México, SEP setentas -
No. 125, 1974.
- ¹³Véase: IANNI, O., op. cit., p.p. 25-28.
- ¹⁴FIGUEROA, M., op. cit., p.p. 292-293.
- ¹⁵Véase: CARNOY, M., op. cit., p.p. 299-300.
- ¹⁶MAGDOFF, H., The age of imperialism, New York, S.A., Modern -
Reader, p. 44, citado en CARNOY, M., op. cit., p. 293.
- ¹⁷SCHLESINGER, Arthur M. (Jr.), Ideas, poder y violencia en Amé-
rica, Bs. As., Juárez Editor, 1970, T II, p. 21, citado
en PUIGGROS, op. cit., p. 80.
- ¹⁸Véase: GALEANO, E., Las venas abiertas de América Latina, Méxi-
co, S XXI, 1982, p. 339.
- ¹⁹GUZMAN, J.T., op. cit., p. 254.
- ²⁰Ibidem, op. cit., p. 255.
- ²¹Ibidem, p. 253.
- ²²CARNOY, M., op. cit., p. 317.
- ²³HALSEY, A.H., La educación y las transformaciones sociales, en
UNESCO, El devenir de la educación, T. I, p. 49.
- ²⁴TORRES, C.A., Alianza de clases y educación de los adultos en-
América Latina, en Ensayos sobre la educación de los -
adultos en América Latina, México, C.E.E., 1982.

²⁵ COOMBS, P., La crisis mundial de la educación, Venezuela, Pe -
nínsula, 1978, p. 226.

²⁶ Véase: Prólogo General, Introducción General, discursos del --
Dr. Joseph P. Farrel, del Lic. Enrique González Torres y del --
Lic. Patricio Cariola, en Perspectivas de la educación en Amé-
rica Latina, C.E.E., 1979, p.p. 9-29.

²⁷ Consideramos importante destacar que el concepto de "ayuda ex-
terna" se ubica en el marco de las relaciones entre países do-
minantes y países dependientes. Estamos de acuerdo con Figue -
roa (op. cit.) en que desde la Segunda Guerra Mundial, la de -
pendencia de nuestros países ha aumentado, pues las deudas con-
traídas son más elevadas y más frecuentes; especialmente cuan-
do asumimos que lo que se conoce como "ayuda" se traduce en -
préstamos, créditos y equipos. Por lo anterior, el simple pago
de intereses resulta un buen negocio para los países dominan -
tes, además de las ventajas ideológicas y políticas que conlleva.

Los países dependientes solicitan constantemente créditos y -
préstamos a los países desarrollados para poder modernizar las
estructuras económico-sociales por sugerencia de organismos in-
ternacionales y así, hacer algo en cuanto a la satisfacción de
las necesidades de los distintos sectores sociales.

Uno de los fundamentos de la "ayuda externa", ha sido la nece-
sidad de los países desarrollados de asegurar las fuentes de -
materias primas para mantener y expandir el proceso de indus -
trialización en los centros de poder y controlar los mercados;
mucho de lo cual se debe a la competencia entre países indus -
trializados. Dicha competencia dió origen a la concentración -
del poder económico en importantes consorcios comerciales, a -
la circulación de capitales y a la militarización de gran parte
del continente latinoamericano.

²⁸ INGLE, H., Medios de comunicación y tecnología. Una mirada a -
su papel en los programas de educación no-formal, en Re-
vista del C.E.E., México, C.E.E., 1967, Suplemento 4, -

- ²⁹ LA BELLE, T., Metas y estrategias de la educación no formal en América Latina, en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina, México, C.E.E., 1982.
- ³⁰ UTRIA, R., Desarrollo nacional, participación popular y desarrollo de la comunidad en América Latina, México, CRE - FAL, 1965, citado en PUIGGROS, op. cit., p. 159.
- ³¹ PUIGGROS, A., op. cit., p. 80.
- ³² COOMBS, P. y AHMED, M., La lucha contra la pobreza rural, España, Tecnos, 1975, p. 7.
- ³³ Ibidem, op. cit., p. 45.
- ³⁴ COOMBS, P., La crisis mundial..., p. 145.
- ³⁵ COOMBS P. y AHMED, M., La Lucha ..., p. 46.
- ³⁶ TORRES, C.A., op. cit., p. 210.
- ³⁷ OCHOA, J. y GARCIA, H, J., Tendencias de la investigación sobre educación de adultos y educación no-formal en América Latina, en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina, México, C.E.E., 1982, p.p. 427-462.
- ³⁸ Señalan estos autores (OCHOA y GARCIA, H.), que es posible detectar un cierto descenso en el interés por el tema de educación de adultos, Su fundamento es que aunque no hay una tendencia clara, en 1972 se observa el momento cumbre, y en los años subsecuentes se observa un descenso; es decir, que en la investigación parece haber una tendencia preferente por la ENF en menosprecio de la educación de adultos.
- ³⁹ OCHOA, J. y GARCIA, H, J., op. cit., p. 434

⁴⁰ Ibidem, p. 441.

⁴¹ Ibidem, p.p. 451-452

HACIA LA SISTEMATIZACION DEL CONCEPTO DE ENF

"Los proyectos politicopedagógicos mesiánicos algún día serán reemplazados por una concepción de la política de masas adecuada a las necesidades y características de los trabajadores latinoamericanos: a ello contribuirá el detectar cada uno de los planteos erróneos y, sobre todo, la clara diferenciación de aquéllos que, proviniendo de las arcas intelectuales del imperialismo, tuvieron la intención oculta de someter a los latinoamericanos, pero que, quizá, al despertar distintas clases de inquietudes, contribuyeron a todo lo contrario".

Adriana Puiggrós. 1

El espacio escolar ha sido considerado como el ámbito de aprendizaje por excelencia, sin embargo, durante los últimos años ha crecido el interés por un conjunto de experiencias de aprendizaje no ubicadas dentro de lo que se ha concebido tradicionalmente como educación escolarizada, también llamada formal. Es así, que a finales de 1950 cobró auge la ENF en América Latina. Se realizaron múltiples actividades para aquellos grupos de la población que habían tenido menos oportunidades de acceso a la escuela. Dichas actividades se siguen llevando a cabo por parte de instituciones públicas, privadas, nacionales e internacionales, como hemos visto en el capítulo anterior.

Aunque no se niega la importancia de las instituciones educativas reconocidas, se manifiesta inquietud en cuanto a sus capacidades tanto en el presente como para el futuro próximo; de lo cual se ha derivado la búsqueda de nuevas formas para enfrentar adecuadamente las cada vez mayores necesidades educativas de la población y su relación con las transformaciones sociales.

Como hemos visto a lo largo de este trabajo, antes de que naciera el término ENF habían ya actividades educativas que podrían ubicarse bajo este rubro; pero no fué sino hasta 1960 que la UNESCO², organismo internacional y oficial promotor de la educación en el mundo, decidió analizar esta práctica educativa y delimitar un marco teórico.

La ENF ha surgido recientemente en el ámbito internacional como si se tratara de un fenómeno nuevo, diferente y paralelo a la educación formal. Esto plantea a nuestro juicio, el problema conceptual de cómo abordar este tipo de experiencias sin reducirnos a la negación de una serie de características del sistema escolar; sino tratando de encontrar sus orígenes y sus direcciones.

En este último capítulo empezamos por comentar algunas de las condicionantes de la mencionada modalidad educativa; más adelante contrastaremos los elementos constitutivos de este término, con el fin de hacer explícitas sus insuficiencias, así como rescatar sus aportes, para lo cual tomaremos como base los planteamientos que sobre la ENF hacen los autores presentados en el capítulo I.

En la siguiente parte ofrecemos una síntesis de dos trabajos que en nuestra opinión son significativos en relación al trabajo teórico sobre la denominada ENF en nuestra región.

Finalmente, con todos estos elementos haremos algunos planteamientos que de ninguna manera pretenden constituirse en un marco

teórico acabado, lo que intentan es cuestionar la validez de términos ambiguos y aportar al trabajo de búsqueda de conceptos pedagógicos acordes con nuestra realidad.

3.1 ALGUNAS CONDICIONES ECONOMICAS, POLITICAS Y SOCIOCULTURALES QUE FAVORECIERON EL AUGE DE LA ENF.

La preocupación por las "deficiencias y limitaciones del sistema escolar para brindar igualdad de oportunidades, tanto de acceso como de permanencia a toda la población", es muy determinante.

Entre las múltiples críticas de que ha sido objeto el sistema escolar encontramos que, como señala Schmelkes³, ha resultado incapaz de expandirse suficientemente, y como consecuencia, no satisface las demandas de toda la población; lo anterior se debe a la gran explosión demográfica que caracteriza a estos países, a la escasez de recursos humanos y financieros, y a las implicaciones de la estructura económica y política de las naciones latinoamericanas.

Por otro lado, autores como Coombs y Ahmed⁴, plantean que aunque es muy elevado el porcentaje del PNB que se eroga en llevar a cabo actividades educativas, el número de analfabetas en términos absolutos es cada vez mayor, y el alcance y calidad de los sistemas de educación formal se ha incrementado en muy raras ocasiones. Es así, que cada vez resulta más difícil financiar la expansión escolar y la elevación de su calidad en América Latina. Al respecto afirma Coombs⁵ que aunque cada vez se asigna mayor

presupuesto, la situación sigue siendo deficiente, pero que es aún peor continuar aumentando dicho presupuesto, ya que al relegar otras necesidades sociales, se corre el riesgo de provocar tensiones en la sociedad y en la economía.

Según la UNESCO⁶, las manifestaciones de la crisis educativa son: el predominio del enciclopedismo, la lentitud de los sistemas de enseñanza para adecuarse a las necesidades de la época actual, el conflicto entre la mayor demanda social de la educación y la imposibilidad de la sociedad para satisfacerla; los obstáculos que impiden el acceso a la educación superior, la desvinculación entre las necesidades del desarrollo nacional y el tipo de formación que generan los establecimientos de enseñanza formal; el bajo rendimiento de los recursos económicos invertidos en educación (desertores, repetidores, irregulares, etc.); la poca o ninguna influencia, autonomía y participación de los que son afectados por la educación (alumnos, profesores, ciudadanos) en la planeación y la ejecución de las políticas educativas; la falta de recursos para hacer de la educación el pivote del desarrollo, etc.

En cuanto a los contenidos, una crítica bastante generalizada⁷, consiste en que no han sido capaces de proporcionar conocimientos ni habilidades útiles para las necesidades cotidianas de las personas; además de que, como comenta Lowe⁸, se da mucha importancia a la memorización de la información extraída de los libros en una época en que los acontecimientos se multiplican a toda velocidad, y los conocimientos en muchos ámbitos se tornan rápida-

mente obsoletos. Los programas no toman en cuenta el hecho de que no se aprende únicamente en la escuela, etc.

Ingle, por ejemplo sostiene que el problema central consiste en que las sociedades actuales presentan una serie de problemáticas que no pueden ser resueltas por las instituciones ni los sistemas tradicionales. Y en el caso de la educación, hay que mejorar todos los sistemas (formal, no formal e informal), para que de manera conjunta se logre colaborar en la resolución del problema educativo; además, de que en opinión de Coombs es más fácil orientar la ENF que lograr innovaciones en la formal.

Las insuficiencias de los sistemas escolares han creado según Guzmán, las condiciones para el surgimiento de una nueva línea de pensamiento que se inició cuestionando la existencia de la escuela y que más adelante dió como resultado el incremento de planteamientos sustitutivos al sistema escolar, entre los que se encuentra la ENF, para algunos autores, pues para otros sólo constituye un complemento a la educación formal. Este punto será retomado en el próximo apartado.

Afirma Paul Legrand⁹ que la educación formal funciona como elemento uniformador de los seres humanos, especialmente cuando se da a los niños, pero el problema surge al tratar de hacer lo mismo con los adultos,¹⁰ por ello es probable que se haya pensado en darles ENF.

Por consiguiente, la ENF ha sido percibida como una posible vía-

para la atención de los grupos sociales más desfavorecidos tanto en lo que se refiere a la cantidad como a la calidad de la educación; en algunos casos, se le considera la vía más económica para ello. En otros casos la ENF es vista como un medio muy eficaz para lograr las transformaciones sociales, pues cuando la población adulta es quien la recibe, puede aplicar sus conocimientos para contribuir al desarrollo local y regional.

Otra condición digna de ser mencionada es el acelerado desarrollo de los medios masivos de comunicación, pues se incluyen en un concepto amplio de tecnología educativa (por ejemplo Coombs, - Ingle,) y se vinculan a procesos sistemáticos para la planeación y ejecución de la ENF, ya que pueden hacerse programas masivos y sumamente variados.

Una necesidad manifiesta durante los últimos años en América Latina es la vinculación estrecha e inmediata de la educación al trabajo, pues aunque se han hecho muchas transformaciones al sistema escolar, no se ha logrado la relación deseable entre la ciencia, la técnica y las necesidades de cada país.

Además, los egresados de educación media y superior en América Latina, se encuentran con grandes dificultades para obtener empleos según sus expectativas.

La Conferencia General de la UNESCO realizada en Bangkok en 1966, es como comenta Puiggros,¹¹ una expresión de la preocupación que empezaron a tener los organismos internacionales con respecto al

desempleo y subempleo que enfrentaban las capas escolarizadas. -
También manifiesta el temor de que aumente el número de la gente
calificada desempleada; por lo que advierte la posibilidad de -
que se generen desequilibrios sociales si no se establece una co
rrelación directa entre el número de personas calificadas que -
puede absorber la economía y el número de personas que reciben -
instrucción técnica y profesional.

Otro hecho que tiene mucha relación con el auge de la ENF es la
lucha por lograr el desarrollo pues por motivos estratégicos de
política, se comenzaron a preferir los programas que tuvieran un
bajo costo de unidad de instrucción o costo per cápita, que ten-
dieran a satisfacer necesidades inmediatas de las comunidades co
mo salud, nutrición, control de la natalidad, técnicas de culti-
vo, de alfabetización, de recursos capacitados para el trabajo, -
especialmente industrial y agrícola; en este último renglón, el-
objetivo ha sido transformar las economías de cada comunidad, en
economías de mercado, para dejar de ser de subsistencia. Un - -
ejemplo en este sentido es el trabajo de Coombs y Ahmed en el -
que se sostiene que es indispensable encontrar las formas para -
satisfacer las necesidades educativas de la población con el ob-
jetivo de aumentar la productividad, incrementar las perspecti -
vas del desarrollo general y mejorar la distribución de los in -
gresos. En sí, consideran que la ENF es un elemento importante-
en las monumentales tareas del desarrollo rural principalmente.

3.2 ANALISIS DE LOS DIFERENTES PLANTEAMIENTOS SOBRE ENF.

Una revisión del material bibliográfico que nos sirvió de fuente para este trabajo, nos indica que la categoría ENF tiene como contraparte la de educación formal en la totalidad educativa, con algunas variantes en cada autor, así como en determinados períodos. Es decir, que cada cierto tiempo se tiende a delimitar en diferente forma y grado la totalidad educativa, como veremos a continuación.

Con lo mencionado en el párrafo anterior, queremos decir que el término ENF no siempre ha significado exactamente lo mismo; desde nuestra perspectiva ha experimentado una "evolución" en el pensamiento de los autores norteamericanos básicamente, en tanto que las concepciones de los autores latinoamericanos son en cierta forma particulares. En este apartado presentamos algunos postulados que se orientan hacia la idea de que debido a la urgencia y necesidad de investigación aplicada, el trabajo de elaboración teórica, de reconstrucción de la realidad educativa no tradicional, ha sido relegado en nuestra región.

¿Qué tendencias hemos podido detectar en cuanto a la categoría de ENF?, es decir ¿cuáles son los elementos esenciales de su naturaleza de acuerdo con nuestros autores?

En el primer trabajo de Coombs encontramos el origen del término ENF, el cual es todavía muy precario y difuso. Se había de impulsar esta ENF o informal como uno de los pasos para poder salir -

de la crisis mundial de la educación.

En dicho trabajo se define este tipo de educación como una mezcla disparatada de actividades no institucionales de educación y de formación; y para ello se emplea como referente de comparación la categoría de EF*, la cual posee según Coombs relativa nitidez y coherencia. Dado que la ENF o informal es un complemento de la EF para este autor, enfatiza la importancia de crear mecanismos coordinadores entre estos dos tipos de educación.

El segundo trabajo de Coombs sobre este tema realizado por el CIDE para el Banco Mundial establece las bases del término ENF dentro de un sistema modal de la realidad educativa.

En la siguiente cita se refleja el impulso para que los países del Tercer Mundo realicen investigación aplicada, en tanto que la elaboración de categorías corresponde a los países desarrollados. Afirman Coombs y Ahmed:

"Habiendo terminado el estudio -al menos por el momento-, quizá somos más conscientes que cualquier otra persona de sus defectos y de los problemas que hemos dejado sin resolver a lo largo de nuestro camino. Todo esto exige que los investigadores y las organizaciones realicen investigaciones de carácter más práctico". 12

Trabajos de esta índole ejemplifican cómo las reflexiones sobre la educación continua de los individuos y la preocupación de go-

*EF = Educación formal.

bernantes, planificadores y agencias financieras de proyectos para el desarrollo, han ido creando el término ENF desde hace unas pocas décadas.

El sistema categórico que divide la totalidad educativa en EF, - educación informal y ENF, elaborado por el equipo del CIDE, ha sido reconocido y reincorporado en el discurso pedagógico de norteamericanos y latinoamericanos, tanto para la reelaboración de marcos teóricos, como fungiendo como tal en investigaciones aplicadas.¹³

Este sistema es el resultado de la dificultad de mantener en la práctica la distinción entre lo formal y lo no formal, de ahí - que se ha llegado a tratar el problema tomando a la educación como un continuo que va de lo informal a lo no formal, y finalmente a lo formal (La Belle). Estas tres modalidades se superponen e interactúan entre sí.

Una diferencia importante en el pensamiento de estos autores es que Coombs y Ahmed consideran que la ENF es para niños y adultos (incluye jóvenes), en cambio para Ingle y para La Belle sólo está destinada a los adultos.

En cuanto a su relación con la EF Ingle, Coombs y Ahmed ven la ENF como un complemento de aquélla. Para Ingle cada modalidad educativa puede intercambiar elementos de las otras, y es básico mejorarlas (EF, informal y ENF) porque cada una aporta una solución específica y consolida la unidad. Según Coombs y Ahmed EF-

y ENF son complementarias, pero actualmente suelen fundir sus respectivas características en programas híbridos. Y para La Belle, el elemento clave o esencial de la ENF es su intento por promover el cambio social en América Latina; esa es la base de su diferencia de la EF.

El trabajo de este autor es más elaborado, plantea la existencia de modos predominantes y secundarios de educación. En relación al logro del cambio microsocioal, todos los modos educativos, ya sean de un tipo o de otro, pueden tener la misma importancia para lograr los objetivos predeterminados. Para él, la idea de vincular la ENF a la EF para lograr el cambio social es poco viable, con esto no se refiere a las características de forma, es decir a que no se deban usar las instalaciones escolares por ejemplo, sino a que la orientación de cada modalidad es muy diferente; la del desarrollo integrado es la que en su opinión debe tener la ENF para convertirse en una verdadera alternativa que colabore en su real dimensión, no como eje de los proyectos más amplios de cambio social, sino como otro elemento más del conjunto.

Para La Belle la escuela no tiene posibilidades de generar conductas necesarias para el cambio social, pues se la suele identificar como una institución legitimadora, transmisora de información y procuradora de aprendizaje cognocitivo. No estamos de acuerdo con este autor porque, si bien es cierto que la carga

*Véase: Figura 1.

histórico-social de la escuela no la hace el elemento idóneo del ámbito educativo para colaborar con el cambio social, tampoco es completamente válido que dicha institución ejerza funciones linealmente condicionadas a la integración social como un todo.

Volviendo a los elementos utilizados para la definición de ENF, los autores antes mencionados parten de la negación de algunas características de EF poco significativas a nuestro juicio, pues hablan de toda actividad sistemática que se de fuera del sistema oficial, lo cual resulta impreciso, ya que ciertas actividades incluidas en el rubro de ENF empiezan en muchos países a ser integradas al sistema oficial por medio de mecanismos variados de acreditación y certificación. ¿Puede decirse por lo tanto, que a partir de ese momento una actividad reconocida como ENF pasa a ser EF? ¿Es suficiente desde el punto de vista pedagógico que se certifique o no un curso para hablar de un proceso diferente? Aunque sabemos que en el mercado laboral será relativamente más aceptado un individuo que posee certificados de su conocimiento; ¿indica esto que estamos hablando de un proceso educativo cualitativamente distinto?.

Por otra parte, es interesante resaltar que la ENF tiende a comunicar ideas específicas, conocimientos y habilidades prácticas, que sean fácil e inmediatamente aplicables a la realidad, que respondan a necesidades operativas de la población; o sea que para Coombs, en su primer trabajo, Coombs y Ahmed, Ingle y La Belle es importante en gran medida el carácter práctico de los conocimientos que promueve la ENF.

La introducción de la categoría educación informal (Coombs y Ahmed) constituye un aporte esencial en relación al primer trabajo de Coombs, pues permite comprender mejor la totalidad educativa. Consideramos esto significativo porque no obstante el sistema de explicación en que está inserta (educación informal) no es esclarecedor ubicar en la misma categoría procesos diversos como por ejemplo un curso sistemático sobre utilización de crédito, - realizado por un equipo de ingenieros agrónomos, para un grupo - de campesinos de una comunidad incomunicada cualquiera, que la educación espontánea, carente de planeación, que pueda darse entre dos amigos en esa misma comunidad.

Ambos ejemplos se habrían incluido en la ENF o informal (Coombs) en un primer momento, pero según los otros autores que hemos venido citando, el curso sobre la utilización de crédito corresponde a ENF, en cambio, el otro caso es educación informal, la cual no es institucionalizada, se da en el seno de la familia y de la sociedad en cada momento de la vida humana.

La llamada educación informal es ilimitada, tiene muy estrecha vinculación con el proyecto de vida individual y social de cada persona. Y como sostiene Picón,¹⁴ a pesar de sus contradicciones la educación informal es congruente con el marco de la totalidad de la cultura; es una educación que existe en todo grupo humano independientemente del grado cultural que ésta posea. Este tipo de educación no requiere de intermediarios, y es gracias a ella que se logra la continuidad del aprendizaje humano.

Así, hemos llegado a la definición de ENF como un proceso de aprendizaje organizado, sistemático e intencional que tiende a la obtención y producción de conocimientos, pero que no tiene relación con el sistema educativo formal, por lo cual no se otorgan títulos ni grados. Aunado a esto, dichos procesos de ENF están unidos generalmente a la detección y búsqueda de soluciones para las necesidades que enfrentan las comunidades rurales y urbanas desfavorecidas en lo relativo a aspectos económicos, culturales, de organización, etc.

En el siguiente subgrupo ubicamos a Guzmán, Rivero Herrera y Vielle, quienes implícitamente perciben la totalidad educativa como EF y ENF.

En el caso de Guzmán, la ENF es un ente difícil de aprehender en lo que se refiere a su naturaleza, fines y procesos. Argumenta algo sumamente importante en nuestra opinión:

"Afortunadamente quienes se ocupan actualmente de este tema, (ENF) han trascendido ya la discusión sobre las diferencias semánticas de la educación formal respecto a la no formal". 15

Esta afirmación constituye un paso hacia la construcción del concepto de ENF, pues aunque es poco lo que hemos hecho en ese sentido, ha permitido vislumbrar otro camino, porque continuar en la ruta sobre las supuestas diferencias de forma entre EF y ENF estaba resultando un círculo vicioso, que difícilmente arrojaría resultados serios.

Pero a pesar de lo antes expuesto, su definición de ENF también parte de la consideración de que es aquella que se lleva a cabo fuera de los límites de la EF, tanto académicos como administrativos. Y manifiesta que en estricta lógica la ENF debería ser asistemática, mas incluye prácticas sistematizadas; y a continuación enfatiza que la educación no formal propiamente dicha es descolarizada y asistemática, y está conformada únicamente por las experiencias vitales que tengan como contenido fundamental la socialización en todas sus formas. Aquí nos preguntamos ¿hasta qué punto es diferente la ENF propiamente dicha de la educación informal tal y como la hemos definido en párrafos anteriores?, ¿qué lugar ocuparían en un sistema de categorías que intentara ordenar la realidad educativa, los procesos sistemáticos educativos, que en la definición de ENF de Guzmán quedan fuera de los dos conjuntos? Además, en el caso de que se les incluyera en el conjunto de ENF, sería contradictorio, pues son sistemáticas, característica que no corresponde con lo que se entiende por ENF propiamente dicha.

De esta forma, el señalamiento de Guzmán tiene el valor de darnos una guía, pero él no la desarrolla.

En este mismo sentido Rivero Herrera realiza un deslinde conceptual entre los términos comunmente utilizados para denominar las actividades educativas que se dan fuera del contexto escolar. La tipología que para efectos de este estudio nos interesa es EF-ENF, en donde la primera es la que se efectúa en instituciones tipificadas como educativas, y a la ENF intenta darle un sentido

diferente del que le dan los autores norteamericanos ya nombrados. Concibe la ENF como toda actividad que se vale de personas, circunstancias e instituciones para promover aprendizaje; y cuyo marco de referencia es toda práctica social y no sólo la escolar. Sostiene que no se define como contraria a la EF, y estaría constituida por todas las formas de aprendizaje con excepción de la que se da en instituciones tipificadas como educativas.

Tiene su trabajo la ventaja de no considerar exclusiva para adultos la ENF, sin embargo, el término instituciones tipificadas como educativas es discutible, pues por ejemplo cuando señala las características de aquel tipo de educación enfatiza que se trabaja en talleres, museos, etc. pero nunca en locales escolares. Nuestra pregunta es: Si se organizara un programa educativo para discutir el efecto nocivo de la embriaguez en la integración familiar, en cualquier colonia de cualquier ciudad, y por carecer de local se consiguieran en calidad de préstamo las instalaciones de una escuela, ¿este programa dejaría de ser de ENF para ser de EF?. ¿Es así de determinante el espacio físico en la naturaleza de la educación que nos ocupa?

Para J.P. Vielle es patente la dificultad de definir la ENF por sus características más visibles e inmediatas como el supuesto contraste con respecto a las del sistema formal; la otra alternativa, que también descarta, sería el producto de la práctica de quienes tienen experiencia de campo por ocuparse directamente de estas actividades. Por ello hace hincapié en que se preste ma -

yor atención a sus contenidos, métodos, objetivos y características.

Haciendo una síntesis de los elementos indicados por él, podemos decir que la ENF sería entonces una práctica que se dirige a la concientización de los individuos, al logro de su participación-determinante en el proceso educativo, que se caracteriza por el desarrollo de las aptitudes de cada persona, que fomente el respeto y establezca una nueva jerarquía de valores que parta de la realidad propia e inmediata y busque mejorarla, para la adquisición de libertad y justicia de los grupos marginados. Los conocimientos por lo tanto deben ser aplicables.

En esta definición encontramos muy confusos el ser con el deber-ser. Esta descripción dista mucho de poder explicar la realidad en cuestión, se acerca más a un conjunto de predisposiciones y buenos deseos; pues aunque el autor considera que es a través de los objetivos, metodología, características, etc. que podría llegarse a comprender qué es la ENF, al parafrasear sus enunciados-lo que encontramos es su ideal de ENF.

Por otro lado, cuando analicemos las funciones que los autores asignan a la ENF, veremos cómo se le ha dado un cierto sentido mágico, una supremacía que no le pertenece; es lo que definiremos como educacionismo más adelante.

Sólo nos falta hablar de cuál es la connotación de ENF para Valero. Este autor salvadoreño opina que el término tan mencionado,

diferente del que le dan los autores norteamericanos ya nombrados. Concibe la ENF como toda actividad que se vale de personas, circunstancias e instituciones para promover aprendizaje; y cuyo marco de referencia es toda práctica social y no sólo la escolar. Sostiene que no se define como contraria a la EF, y estaría constituida por todas las formas de aprendizaje con excepción de la que se da en instituciones tipificadas como educativas.

Tiene su trabajo la ventaja de no considerar exclusiva para adultos la ENF, sin embargo, el término instituciones tipificadas como educativas es discutible, pues por ejemplo cuando señala las características de aquel tipo de educación enfatiza que se trabaja en talleres, museos, etc. pero nunca en locales escolares. Nuestra pregunta es: Si se organizara un programa educativo para discutir el efecto nocivo de la embriaguez en la integración familiar, en cualquier colonia de cualquier ciudad, y por carecer de local se consiguieran en calidad de préstamo las instalaciones de una escuela, ¿este programa dejaría de ser de ENF para ser de EF?. ¿Es así de determinante el espacio físico en la naturaleza de la educación que nos ocupa?

Para J.P. Vielle es patente la dificultad de definir la ENF por sus características más visibles e inmediatas como el supuesto contraste con respecto a las del sistema formal; la otra alternativa, que también descarta, sería el producto de la práctica de quienes tienen experiencia de campo por ocuparse directamente de estas actividades. Por ello hace hincapié en que se preste ma -

por atención a sus contenidos, métodos, objetivos y características.

Haciendo una síntesis de los elementos indicados por él, podemos decir que la ENF sería entonces una práctica que se dirige a la concientización de los individuos, al logro de su participación-determinante en el proceso educativo, que se caracteriza por el desarrollo de las aptitudes de cada persona, que fomente el respeto y establezca una nueva jerarquía de valores que parta de la realidad propia e inmediata y busque mejorarla, para la adquisición de libertad y justicia de los grupos marginados. Los conocimientos por lo tanto deben ser aplicables.

En esta definición encontramos muy confusos el ser con el deber-ser. Esta descripción dista mucho de poder explicar la realidad en cuestión, se acerca más a un conjunto de predisposiciones y buenos deseos; pues aunque el autor considera que es a través de los objetivos, metodología, características, etc. que podría llegarse a comprender qué es la ENF, al parafrasear sus enunciados-lo que encontramos es su ideal de ENF.

Por otro lado, cuando analicemos las funciones que los autores asignan a la ENF, veremos cómo se le ha dado un cierto sentido mágico, una supremacía que no le pertenece; es lo que definiremos como educacionismo más adelante.

Sólo nos falta hablar de cuál es la connotación de ENF para Valero. Este autor salvadoreño opina que el término tan mencionado,

es simplemente una moda más, proveniente de los países industrializados para que los países del Tercer Mundo reciban los residuos de la tecnología ya obsoleta para las naciones desarrolladas.

Plantea algo que puede completar la tendencia de los estudiosos latinoamericanos como Rivero Herrera y Guzmán para la comprensión del fenómeno que nos interesa, es decir para Valero la ENF es el marco horizontal de la escuela; en relación a ello caben dos comentarios: por un lado, que no ve como los autores norteamericanos una división determinada de la totalidad educativa en razón de sus supuestas diferencias caracterológicas, y por el otro, que la EF es la que aliena, o sea que se desprende de su discurso que la ENF es la que favorece la liberación del ser humano. Esto es muy importante porque los ejes de análisis cambian del plano de la forma al del fondo. Este planteamiento se trató más detalladamente en el Congreso Nacional de Investigación Educativa en México, trabajo que hemos citado con anterioridad y del que presentamos una síntesis en el apartado 3.3.2 de este capítulo.

Es importante hacer notar que la alternativa sería entonces evitar las dicotomías basadas en las características externas de EF y ENF, así como de los supuestos "a priori" que suelen incluir. El enfoque para llegar a conceptualizar la ENF debe hacer evidente, explícita, la racionalidad subyacente en el fenómeno mismo; o sea tratar de captar de manera más clara, global y comprensiva el hecho educativo. Esto significaría también que en esta di

ficil tarea deberemos cuidar de no asimilar indistintamente, sin ningún criterio de selección, los términos que aparecen periódicamente en la bibliografía internacional, y que como hemos visto, se incorporan a las propuestas nacionales en términos de estrategias, políticas, objetivos, sistemas de organización, etc., pero sin llevar a cabo una adaptación creativa, y mucho menos intentar una respuesta auténtica, comprometida con los pueblos latinoamericanos. Sin embargo, como dice Picón, afortunadamente:

"América Latina va aprendiendo por su propia experiencia histórica que las respuestas tecnológicas tienen que ser propias, haciendo uso para tal efecto de la acumulación del saber científico-tecnológico de la humanidad y de su genuina potencialidad creadora y transformadora en los distintos dominios de la cultura". 16

Al efectuar el estudio de las características que nuestros autores asignan a la ENF, vemos que en el primer trabajo de Philip Coombs, este tipo de educación se dirige a una clientela indefinida; son proyectos que surgen espontáneamente, se emprenden con fines poco claros, están desvinculados entre sí y nadie en particular está encargado de dirigir los programas. Observamos en estas líneas la misma imprecisión que en su definición de ENF o informal.

El grupo de autores formado por Coombs y Ahmed, La Belle e Ingle, declara que la ENF tiene características opuestas a la EF. Aunque según Coombs y Ahmed tal como se da en la actualidad la primera, tiene muchas semejanzas con la segunda, ya que ambas fueron creadas para incrementar y mejorar la educación informal, o-

sea, para promover tipos de aprendizaje que no se pueden dar por sí solos, o que es muy difícil lograr por el simple contacto con el ambiente. Ponen como ejemplo la lectura y la escritura. Para ellos, lo que las diferencia son los patrocinadores, los objetivos, la población que atienden y algunas medidas institucionales, porque las formas y métodos pedagógicos son cada vez más semejantes.

La Belle afirma que los objetivos de algunos proyectos de ENF - son "humanistas", o sea que no tienen fines lucrativos. Sin embargo, pensamos que hay un costo social muy elevado y es el de la infiltración de la ideología institucional dominante. ¿Cuáles es el concepto de hombre que hay detrás de la palabra humanista?

Vielle también considera que la ENF tiene objetivos diferentes a la EF, pero él los plantea en términos muy distintos. Una importante característica de la primera, es que tiende a transformar a los participantes, porque tanto el educador como el educando son aprendices, y aunque al inicio del proceso cada uno se auto-define como maestro y como alumno respectivamente, después se logra romper con los estereotipos. Además, la ENF colabora en la independencia del pueblo con respecto a las estructuras de poder, según el autor.

En relación a lo antes expresado, vamos a realizar la siguiente reflexión apoyándonos en Gramsci:

"El pueblo mismo no es una colectividad homogénea de -

cultura (...) El educador debe ser educado por sus educandos para ejercer mejor su función (...) Ni conciencia exterior ni tampoco sometimiento a una "verdad popular" (...) Hay un buen sentido en el pueblo (...) pero hay también prejuicios, dogmatismos, sectarismos, aberraciones, permeabilidad a las formas de cultura que las clases dominantes han confeccionado y destinado a las clases subalternas". 17

Un dato muy significativo es el hecho de que la ENF atiende principalmente a grupos sociales cuyas necesidades educativas no han sido satisfechas por la escuela. Al especificar, encontramos que para Coombs y Ahmed, e Ingle estos grupos están formados por gente "pobre" que habita en zonas rurales y urbanas; y que es joven o adulta.

Según La Belle, este tipo de educación es para quienes la EF fué inalcanzable o inadecuada. Es para personas de diferentes edades, orígenes, intereses, etc. Considera Rivero que es principalmente para adultos, pero pueden hacerse programas de ENF para niños. En opinión de Vielle, está dirigida al sector marginal tradicional y de subsistencia.

De lo anterior creemos conveniente hacer una aclaración. Es probable que la población atendida por la ENF sea en efecto "socioeconómicamente desfavorecida". No obstante, nosotros entendemos que existe una selección en cuanto al acceso a este tipo de educación, ya que no se ofrece indiscriminadamente, sino que salvo alguna campaña de alfabetización aislada, en general parece focalizarse a "preparar y capacitar mejor para o en el trabajo".

En relación a los patrocinadores, ya hemos visto que lo que se

señala es que son diferentes (Coombs). Para Ingle, eso es lo - que permite a la ENF no tener que vincularse institucionalmente con el sistema escolar. Para La Belle la injerencia del gobierno es poca, quienes se ocupan de ella son organismos nacionales e internacionales que tienen fines mesiánicos. Los proyectos medianos se alinean o buscan la protección, financiamiento y apoyo político de los proyectos mayores.

El hecho de dejar la educación de los sectores marginados, que en nuestra región son mayoritarios, "al libre juego de las fuerzas e intereses de particulares nacionales e internacionales" es sumamente riesgoso. Un ejemplo para fundamentar esta afirmación podemos encontrarlo en la acción de los famosos Cuerpos de Paz y del Instituto Lingüístico de Verano, (ILV), coordinado por la AID y financiado en gran medida por el Departamento de Salud, Educación y Asistencia Pública de E.U.A. El ILV constituye una avanzada ideológica y cultural en favor del neocolonialismo.*

Por el objetivo de este trabajo, basta poner un caso de la tarea reeducadora del ILV, pues si hacemos hincapié en sus características, tanto los Cuerpos de Paz, como dicho instituto podrían catalogarse dentro de los programas "mesiánicos" de ENF que E.U.A. envía a los países dependientes como un medio más de asegurar su control.

Ofrece Puiggrós un fragmento de la Historia de México en idioma-

*Esta problemática está muy bien tratada por la Dra. Puiggrós, cuya obra hemos citado con anterioridad.

zapoteco editado por el ILV, sobre la Guerra de Secesión Texana. Lo transcribimos con el propósito de mostrar cómo se tergiversa la realidad cuando pasa por el crisol de estos voluntarios y de sus dirigentes. Y para que reflexionemos sobre las consecuencias que puede tener el aprendizaje de estas elaboraciones en los latinoamericanos, que por múltiples motivos, (algunos ya enunciados al inicio de este capítulo), no han tenido una aproximación significativa a la realidad.

"Los tejanos pretendían que su frontera era el río Bravo, pero México sostenía que era el río Nueces. Cuando los soldados mexicanos cruzaron el río Bravo, el 24 de abril de 1846, empezó la guerra con Estados Unidos. Aunque pelearon bien los soldados mexicanos, les hacía falta equipo y alimentos. Los invasores llegaron hasta la capital. El 2 de abril de 1848 se firmó el Tratado de Paz entre las dos naciones. México reconoció la anexión y cedió a los Estados Unidos-Nuevo México y Alta California. Como recompensa los Estados Unidos pagaron a México 15 millones de pesos".

18

Otro dato interesante es que los programas de ENF son voluntarios, pueden llevarse a cabo durante toda la vida (Ingle), no son secuenciales (Vielle) y se realizan donde los participantes viven o trabajan (Ingle, Coombs y Ahmed, La Belle, Rivero). Se identifican con las necesidades sentidas de la población, con la cultura local y con sus formas de comunicación. Se enfocan al mejoramiento de la vida social, personal y a las capacidades ocupacionales, (Ingle y Rivero). Las agencias manifiestan gran interés por el contexto económico, político, social y ecológico de los participantes, pues es la condición para que las personas se beneficien realmente (La Belle).

181

Lo anterior es necesario y adecuado, pues no es posible satisfacer las necesidades educativas de una población si no se le conoce; pero por otro lado, en el caso de la intromisión de las agencias extranjeras, se corrobora el riesgo que apuntábamos párrafos atrás, ya que en esa forma trabajan los Cuerpos de Paz y el ILV. Se dedican a aprender las costumbres, los idiomas, a detectar los valores, etc., hasta que logran ser aceptados por la comunidad.

Pero aún cuando hubiera auténtica voluntad de ayudar, subsiste la dificultad de conjugar las necesidades sentidas de un grupo social con las necesidades reales del mismo.*

Para todos los autores citados, la característica básica de la ENF es su gran flexibilidad y adaptabilidad, lo que le permite responder según ellos a las necesidades del grupo al que se dirige, y en general, vincularse al proceso de desarrollo nacional.

Su flexibilidad implica el uso infinito de tecnologías, lo que no es posible para la EF.

Al poder combinar distintas tecnologías, la ENF adquiere un bajo costo de capital, y un componente relativamente alto de costo de

*Una contradicción en el pensamiento de Ingle es sostener que los programas de ENF no se imponen desde el exterior aunque estén dirigidos, financiados y orientados por agencias ajenas a la comunidad, ya que los dirigentes del programa identificarán las necesidades auténticas de la población y en su opinión, podrán satisfacerlas.

operaciones (Coombs y Ahmed). Además, su gran flexibilidad resuelve los problemas de espacio, duración, ritmo, finalidad, etc. (Coombs y Ahmed, Ingle, La Belle). También para Rivero y para Vielle la ENF es atractiva por sus recursos y medios diversificados.

Coombs y Ahmed, así como Ingle opinan que la capacidad de la ENF en relación al uso de diversas tecnologías, no se refiere a los nuevos y complicados medios de comunicación. Para ellos la tecnología educativa está formada por todos los medios y métodos que colaboran en el logro del aprendizaje, o sea que facilitan el proceso de búsqueda del conocimiento, sin importar si son nuevos o antiguos, si son rústicos o muy artificiosos. La tecnología educativa es entonces el conjunto de elementos materiales, humanos, de relaciones, etc., que toman parte en el proceso de adquisición de conocimiento.

A partir de su definición, tal vez podríamos decir que el concepto norteamericano de ENF es un caso más de transferencia de tecnología hacia América Latina. Y en este sentido, Luis Valero lo expresa en forma similar al reconocer en la ENF una moda más que sirve a los países industrializados para crear un mercado de aditamentos necesarios, para consumo de nuestros países.*

Sin embargo, Valero al referirse a la tecnología, la enfoca a los aditamentos como la T.V., radio, etc. Nosotros pensamos que

*Véase: cita textual 53 del capítulo I.

además de una forma de transferencia de tecnología es una concepción educativa distinta, una tabla de prioridades enmarcada en parámetros específicos y pretende ser una nueva forma de relación educativa.

Otro aspecto que distingue a la ENF es que se lleva a cabo en cooperación de diferentes especialistas (profesores-Ingle, Valero), trabajadores agrícolas, educadores de la salud, supervisores de la producción agrícola, ayudantes del desarrollo comunitario, etc., (Ingle, La Belle, Coombs y Ahmed).

Existe consenso entre los autores latinoamericanos y norteamericanos en que la ENF no tiene como fin conceder títulos o grados. Y aunque se otorguen, generalmente carecen de validez oficial. Además no requiere de un curriculum académico previo.

Un punto ya comentado es el carácter práctico de los conocimientos que aporta, y según algunos autores (Ingle, Rivero), tienden también a la formación de actitudes y valores para su beneficio y el de su comunidad. Incluso, en opinión de Ingle la ENF sólo es válida cuando ayuda a las personas a obtener cambios en sí mismas y de acuerdo a sus metas y deseos, en su vida cotidiana y en términos tangibles e inmediatos como por ejemplo, mejorar las condiciones de higiene, efectuar planificación familiar, aprender técnicas de cultivo, etc.

Otro medio que hemos considerado pertinente para llegar a saber qué es la ENF para nuestros autores, es intentar aglutinar aque-

llas acciones educativas que agrupan en el rubro que nos interesa describir.

De los ocho autores presentados en el capítulo I, sólo cuatro se ocupan de hacer clasificaciones: Coombs y Ahmed, Guzmán, La Belle y Rivero Herrera.

En su primer trabajo, Coombs simplemente menciona las actividades que se incluyen en la ENF, éstas son: Alfabetización funcional; Formación y promoción en y para el trabajo; Formación del obrero y del agricultor; Cursos profesionales de actualización; Extensión universitaria y Programas especiales para la juventud.

En el segundo trabajo (Coombs y Ahmed) puede observarse una especificación de la ENF para el área rural, ya que este estudio responde a un pedido determinado del Banco Mundial.

En dicho texto, los autores agrupan las actividades de ENF de acuerdo a las necesidades de la población rural. Aparecen algunos rubros que serán constantes en los demás autores, aún en aquéllos que no realizan clasificaciones.

Nos referimos a la Educación en mejora familiar, a la Educación en mejora de la comunidad, a la Educación profesional. Y en cuanto a la llamada Educación general o básica, suele estar dividida en Alfabetización y Educación básica. Pero estos autores (Coombs y Ahmed) incluyen la alfabetización en la básica, argumentando que el aprendizaje de las primeras letras debe ser parte

de un paquete integral..

Más adelante definen los programas rurales de acuerdo con su enfoque, tanto los del presente como los del pasado. La Extensión, que es más una estrategia de desarrollo que una doctrina pedagógica; y con respecto al sistema de aprendizaje, el enfoque de la Capacitación es el que más se asemeja a la educación sistemática e institucionalizada según estos autores. Sostienen además, que este enfoque carece de una teoría completa del desarrollo.

El de la Autoayuda Cooperativa tiene orientación psicológica, pero como ya hemos puesto de manifiesto en otro capítulo, para - - Coombs y Ahmed lo que se necesita para lograr el desarrollo rural no es la autoayuda ni la gestión, sino una cantidad considerable de "ayuda externa".

Finalmente, el Desarrollo integrado parte de la urgencia de que todos los factores logren un despliegue y una coordinación en el momento oportuno.

La Belle también considera al Desarrollo integrado, pero como el enfoque de cambio social más prometedor. En lo que él denomina Desarrollo Comunitario queda incluido el enfoque de la autoayuda, al que critica por sustentarse en la capacidad de los individuos en sí para lograr el cambio.

Otros elementos de la clasificación de La Belle son las adaptaciones no formales de las escuelas, que de acuerdo con su esque-

ma (Figura 1) podrían llamarse extracurriculares, son por ejemplo las actividades de difusión, extensión, que efectúan los centros de educación superior hacia fuera de su comunidad, con el fin de lograr el compromiso social y transmitir aptitudes técnico-vocacionales. Aunque buscan la participación, para este autor manifiestan todavía principios de la EF.

Al igual que Coombs y Ahmed, incluye (La Belle) la alfabetización y la educación básica en la ENF, pero a diferencia de ellos, enfatiza que es para adultos.

Afirma este autor que las radio-escuelas son también ejemplos de ENF, así como la extensión cultural y los organismos comunales que realizan actividades incluidas por Coombs y Ahmed en la Educación en mejora familiar.

De acuerdo a sus contenidos, divide los programas en: Extensión-agrícola, Desarrollo de la Comunidad, Concientización, Capacitación técnico-vocacional; Alfabetización, Educación básica, Salud, Planificación familiar, Cooperativas de productores y consumidores; etc.

La taxonomía de José Teódulo Guzmán incluye al igual que las anteriores, la alfabetización, pero la divide en dos: Simple y Funcional, la primera ya no es aceptada porque no resuelve los problemas de la gente; la segunda, es la que sigue los parámetros de la UNESCO, pero para este latinoamericano no es suficiente que un programa de esta índole se vincule con un proyecto de-

desarrollo comunitario; en su opinión debe hacerlo con un proyec
to de desarrollo nacional.

Recordemos que para Guzmán la totalidad educativa se divide en -
EF y ENF, en esta última se incluye también la llamada informal;
por ende, cuando se refiere a programas de tipo cultural, aglutin
na los sistemáticos y los asistemáticos.

Los tres subgrupos hasta ahora descritos conforman el grupo "Pro
gramas de ENF de tipo compensatorio o supletorio de la EF". El-
otro, es el de "Programas de ENF tendientes a distribuir mejor -
las oportunidades sociales".

Este último apartado está constituido por programas de Capacita-
ción para el trabajo en un área específica, y aquéllos de reen-
trenamiento para el trabajo o en el trabajo por medio de un cu-
rriculum flexible.

Esta clasificación nos parece sumamente interesante, pues hace -
manifiesta la desigualdad de oportunidades educativas en nues- -
tras sociedades, sin embargo, ¿se pueden distribuir mejor las -
oportunidades sociales por medio de la capacitación?

Si retomamos el razonamiento que hacíamos al final del capítulo-
II, afirmaremos que una persona obtendrá mejores oportunidades -
sociales por medio de la capacitación si y sólo si, los demás no
tienen acceso a dicha capacitación. Es decir, resulta un reduc-
cionismo sostener que la educación por sí misma pueda lograr una

justa redistribución de las oportunidades sociales.

De la taxonomía que realiza José Rivero Herrera rescataremos un elemento que no se había hecho evidente en los casos anteriores, y es la alfabetización integral para indígenas.

Incluye además, la educación inicial para niños que carecen de acceso a los centros educativos y los servicios educativos de apoyo a las organizaciones campesinas. Todos ellos dentro del subconjunto de Programas de atención a sectores desfavorecidos. Otro, se dirige a la Formación de recursos humanos. Y como un tercero considera a la Extensión educativa.

Atendiendo a otro criterio, coincide con La Belle en los Programas de contenido concientizador y tendientes a la participación. Pero divide a los demás en: Asistenciales y de tipo instrumental metodológico.

Es así que, los programas de promoción comunitaria, extensión agrícola y promoción social de los sesentas van diversificándose; y por el contrario, en el caso de la alfabetización, van haciéndose más compactos y parte de un paquete más amplio.

A partir de 1960 florecen en América Latina los programas de desarrollo de la comunidad, que al buscar la participación e injerencia activa de la población en la solución de sus problemas inmediatos, se beneficia a los estados, los cuales evaden su responsabilidad frente a las grandes necesidades de nutrición, edu-

cación, higiene, etc. de los sectores de menores recursos económicos. Y es precisamente en esta época que comienzan a definirse los marcos conceptuales y prácticos de la ENF.

Tal y como lo hemos venido planteando, la ENF es percibida como un complemento de la EF por varios autores. Ingle y Coombs por ejemplo, la consideran un medio para aminorar la crisis educativa y social, tanto por el gran incremento de la demanda educativa, como por la desvinculación que existe entre los egresados de la EF y las demandas del aparato productivo.

Pero en nuestra opinión, como indica Padua:

"El impulso a la educación no formal ha correspondido, por lo general, a un modelo pragmático y clasista del orden y la estratificación social. Es una respuesta coyuntural a los procesos de movilización social y a la expansión de la demanda social". 19

La ENF se convierte en una red paralela a la educación formal, y tiene por función captar a quienes van a constituirse en una - - fuerza de trabajo calificada. De ahí que es suficiente que los contenidos correspondientes sean sólo los requeridos por el capitalismo periférico en lo relativo a capacidades laborales y a actitudes favorables hacia la "modernización".

Es interesante resaltar el tipo de funciones que se supone debe cumplir la ENF. Para Coombs y Ahmed por ejemplo, debe satisfacer ciertas necesidades y urgencias del desarrollo, para lo cual ha mostrado su incapacidad la EF. Además, debe incrementar la -

productividad, elevar la perspectiva del desarrollo y mejorar la distribución de los ingresos. A través de ella se dará educación a la población rural, tanto a niños como a adultos, con el fin de promover el desarrollo rural.

Según Ingle su objetivo es mejorar las condiciones socioeconómicas de la comunidad y ayudar a las personas a encontrar soluciones a sus problemas.

En opinión de Guzmán la ENF tiene por funciones, ofrecer a los marginados del sistema EF una instrucción equivalente en el nivel básico y medio inferior, pero a un costo más bajo; capacitar para el trabajo a los menos favorecidos del desarrollo económico, para que puedan obtener un trabajo económicamente productivo, y en algún caso, mejor remunerado. Esto como una medida compensatoria de la desigualdad social. Y preparar a los marginados para que participen en los procesos sociales que afectan su desarrollo como individuos y en su relación con la comunidad.

Este autor ve una alternativa en la ENF porque para él la EF no ha contribuido a reducir las tasas de desempleo, ni tampoco a mitigar la pobreza intergeneracional de los grupos sociales más desfavorecidos.

Del trabajo de Rivero Herrera se infiere que este tipo de educación busca atender a los que no cuentan con servicios educativos formales. Otras funciones son la formación de recursos humanos, la expansión educativa por medio del aprovechamiento de la tecno

logía y la concientización de las personas para que participen en la solución de sus problemas.

La Belle afirma que su función (ENF) consiste en reforzar el poder de los participantes y mejorar el status de los grupos socioeconómicamente pobres. Debe colaborar en el logro del cambio social, que significa una modificación a largo plazo de la conducta del hombre y de la relación de dicha conducta con el medio físico y humano, y como un segundo lugar, la modificación de las reglas y estructuras que favorezcan el establecimiento de esa diferente conducta o relación. Pero enfatiza que no debe limitarse al cambio de conducta, sino que debe tomar en cuenta el sistema social para reconocer y evaluar cómo interactúa esa condición con el medio físico y humano.

En Valero y Vielle la ENF es el instrumento que permitirá al hombre aproximarse a su liberación. Para el primero, ésta es una situación concreta, de compromiso con los desfavorecidos. La educación es un instrumento de poder político del cual depende en cierta forma el porvenir del pueblo, pues aunque la educación por sí no produce el cambio, tampoco es posible el cambio sin educación.

Vielle confiere a la ENF un papel indispensable dentro de un proyecto de transformación global, en él, la educación que nos ocupa, favorecerá en la población la toma de conciencia para transformar la sociedad hacia mejores niveles de bienestar y justicia para la mayoría, en especial para los campesinos.

Postula que este tipo de educación contribuye a la productividad, ayuda al marginado a conocer sus problemas, a desarrollar sus destrezas y a generar autoempleo. Lograr el desarrollo integral del hombre, de la comunidad y del país es para él, la meta.

Finalmente, en el caso de Coombs, se expresa que la función de la ENF sería atender a una clientela anteriormente descuidada, lo cual era posible debido a su bajo costo; aportaría conocimientos según se fuesen necesitando (actualización), en tanto que la EF enseñaría a los individuos a aprender por sí mismos, o sea preparar a la gente para una vida de educación continua.

En cuanto a los medios que harían posible el cumplimiento de las funciones expuestas, encontramos que en términos generales son:

- Dar instrucción actualizada, práctica, aplicable, básica y específica. (Coombs, Coombs y Ahmed, Guzmán, Ingle, La Belle, Rivero Herrera y Vielle).
- Desarrollar habilidades indispensables para la comunicación y la integración sociocultural. (Guzmán, La Belle, Rivero Herrera, Coombs y Ahmed, Vielle y Valero).
- Concientizar a la población con el fin de que conozcan su realidad y puedan participar en su transformación; o sea para que se produzcan actitudes, capacidades y valores que tiendan al cambio social. (Guzmán, Rivero Herrera, Valero y Vielle).
- Estimulación de un deseo de cambio (Ingle, La Belle).

A continuación se hace necesario expresar algunas consideraciones relativas a los párrafos previos.

1.- Ya hemos visto cuáles son las funciones que debe cumplir la ENF de conformidad con nuestros autores, pero como sostienen Coombs y Ahmed, al no cumplir la EF con lo que se espera de ella, (dar instrucción a toda la población, o bien, como manifiestan estos autores, prepararla para una vida de educación continua), le queda a la ENF la difícil tarea de rectificar el déficit de aquélla.

La educación que debería dirigirse a actualizar, a dar conocimientos prácticos, etc., se ve obligada a ocuparse de la alfabetización y de la educación básica de quienes no han tenido posibilidades de acceder a la vía escolarizada.

Por otra parte si los seres humanos participamos a través de toda nuestra vida en un continuo y diverso proceso de aprendizaje, anterior, simultáneo y posterior a cualquier programa de educación escolarizada, ¿por qué tiende a percibirse a la ENF como un complemento de la EF?, ¿por qué se convierte en un sistema compensatorio, siempre con referencia en la escuela?

Esta relación e incluso esta terminología devienen de que el punto de partida del estudio del fenómeno de la educación, es aquélla que puede definirse por su organización, control y estructuración precisos. Así, se ubica en primer lugar, la EF, tal vez como un medio de legitimar y consagrar la primacía de la educación otorgada por un sistema planeado y supervisado.

2.- Para ciertos autores (Coombs, Coombs y Ahmed, Guzmán, etc.)

la ENF tiene un bajo costo, lo cual es discutible, entre otras cosas porque aunque el costo de capital fuera bajo, el costo de operaciones es alto, principalmente porque como los mismos autores señalan, al haber tan poca organización, vinculación, cooperación entre los diferentes programas, los costos se incrementan.

Pero, más allá del aspecto financiero, ¿cuál es el proyecto que subyace en la decisión de impartir diferencialmente este tipo de educación?

Especialmente, si tomamos en cuenta que una crítica severa que se hace a la llamada ENF (Coombs y Ahmed, La Belle) es que se está convirtiendo en una copia de mala calidad de la EF, que además de tener sus insuficiencias, aporta conocimientos sesgados en lapsos breves de tiempo.

Como hemos indicado, la ENF se despliega entre la población que ha quedado marginada de la escolarización, y aparece vinculada a los imperativos de la industria y del desarrollo rural. Se trata, señala Padua, de formar recursos humanos como instrumento de promoción económica, producto de una ideología definida del progreso técnico.

Al desarrollarse la ENF en gran medida, se crean las dos redes educativas de las que ya habíamos hablado, una formal, que implica gran inversión, de larga duración y destinada a un determinado sector de la población, y la no formal, para el otro sector, el destinado a obtener las posiciones sociales menos deseables.

Sostenemos que las reformas educacionales no son ni pueden ser el sustituto de las reformas sociales. Y que la igualdad de oportunidades educativas es un medio más, para lograr la igualdad de oportunidades en la vida social. Pero discriminar desde un principio los servicios educativos formales y no formales entre los distintos sectores sociales es una clara pauta de diferenciación.

Parafraseando a Padua, mientras no se de un cambio significativo en la estructura de la producción, en la distribución del ingreso y en la correlación de fuerzas entre las clases sociales, los procesos educativos sólo podrán contribuir a beneficiar a ciertos grupúsculos.

La idea tan difundida de que la ENF tiene la consigna de lograr lo que no ha podido la EF con respecto a la reducción de las tasas de desempleo, de superexplotación de los marginados, etc. (Guzmán) es errónea, porque como considera Puiggrós:

"La reproducción de la fuerza de trabajo es siempre la reproducción social-técnico-ideológica de fuerzas sociales vivas y no la reproducción mecánica de la división del trabajo preexistente, ni el crecimiento cuantitativo de nuevos cuadros requeridos por el desarrollo. En este sentido, no podríamos sostener que el sistema escolar es quien reproduce la superexplotación. La inversa de este razonamiento sería que si el sistema escolar proporcionara oportunidades a todos por igual, acabaría la superexplotación, lo cual constituye un absurdo". 20

La reflexión anterior puede aplicarse a la ENF, en el sentido de que no podrá transformar la realidad social como lo anhelan va--

rios autores descritos (Coombs y Ahmed, Ingle, Vielle y Guzmán). Aunque este último reconoce que los obstáculos estructurales impiden el logro de los objetivos de los programas.

También nos parece importante resaltar que cuando la educación - no parte de su contexto económico, político, social, etc. ya sea porque se considere imparcial o porque se crea independiente del resto de la totalidad social, en lugar de luchar realmente por la formación íntegra, por la liberación del ser humano, sólo ayudará en la expansión del modo educativo que enajena (Guzmán); en la difusión de la ideología dominante institucionalizada.

Por sus características la ENF puede tener un efecto de "resocialización" en la población que no ha pasado por el proceso socializador de la escuela, o bien podría favorecer la concientización de los sujetos en cuestión, según sea el enfoque y objetivos con que se manejen los programas.

En ese sentido plantea Castro²¹ que en un principio estos programas fueron planeados como una forma de integrar a grupos y sectores sociales marginados del sistema capitalista, a bajo costo y con miras a obtener el rendimiento más elevado. Afirma que la mayoría estaban desvinculados del medio y se hacían con fines reformistas.

Otros, a los cuales ubica en el rubro de investigación participativa, buscan elevar los niveles de conciencia colectiva para luchar contra la opresión, la injusticia y la desigualdad sociales.

3.- Cuando hablamos del enfoque de un programa determinado, estamos tratando de delinear o de hacer explícitos los planteamientos teóricos-ideológicos que en él subyacen.

En dichos planteamientos se incluyen la explicación del desarrollo, que en concreto se refieren a la postura privación-desarrollo y dependencia-liberación, y las perspectivas teóricas generales sobre la educación y el cambio social que agrupadas por La Belle consisten en la orientación psicológica o humana y la totalizadora.

Como lo describimos en el primer capítulo, las características que asumen los programas están en función de los planteamientos que mencionábamos, pero no son monolíticos es decir presentan caracteres híbridos. Esto es notorio en los programas privación-desarrollo, porque retoman términos de la otra corriente y los distorsionan. Esta es una de las formas por las cuales las palabras van perdiendo sus connotaciones contestatarias.

En fin que lo que nos interesa resaltar es nuevamente la tendencia al educacionismo, o sea, el poder que se otorga a la educación en relación al cambio social; tanto si éste significa mejoramiento en la vivienda, higiene, nutrición, etc., como si el cambio social implica trastocar las estructuras de dominio y poder.

Estamos de acuerdo con La Belle en que ha prevalecido la orientación psicológica, y que se está visualizando la ENF como la pana

cea.

Para los desarrollistas ésta responderá a los imperativos del -- "desarrollo", ya que la simple "ayuda externa", la aportación de importantes capitales, una mejor situación en el mercado internacional no mejoran las condiciones de vida de los "pobres". - - - (Coombs, Coombs y Ahmed, Ingle).

En opinión de Rebeil, con quien concordamos, la ENF es según la concepción desarrollista, el elemento útil para transformar al - campesino y a los demás sectores productivos para que respondan a las necesidades del mundo moderno; puede instruir a los grupos sociales en las habilidades que requiere la economía a causa del dinámico proceso de industrialización y tecnologización.

Desde la perspectiva crítica las cosas se ven diferentes, pues - para ellos la ENF pretende adaptar al campesino a la producción de materias primas que se necesitan para la exportación y a consumir tecnología importada, con lo cual más que beneficiar al - campesino, se favorece a la industrialización urbana y a los intereses del imperialismo.

Para los dependentistas, es decir, la línea crítica, la concientización tiene gran poder para lograr el cambio social. Sin embargo, muchos programas de extensión agrícola, de organización - para la producción, etc. que intentan llevarse con el método concientizador, se han encontrado con la falta de interés de los supuestos destinatarios. Ello se debe en gran medida a que se sue

len pasar por alto factores tan importantes como tipo de tenencia de la tierra y demás obstáculos estructurales.

Manifiestan demasiada confianza en que la gente al ser conciente, tomará la iniciativa para lograr el cambio. Ante los fracasos de sus objetivos, tanto los dependentistas como los desarrollistas han incorporado más objetivos socioeconómicos y atienden más, cada uno desde su perspectiva, a ese tipo de condicionantes. (La Belle).

En este punto nos concretamos a decir con Saenz que:

"El desarrollo del conocimiento juega un papel esencial en el desarrollo de la sociedad y de la economía. Tiende a suplantarse y reemplazar los valores ligados con la experiencia y la tradición". 22

Y por ende, el análisis de la relación de la ENF con la sociedad global es motivo de una investigación ulterior.

El siguiente eje del análisis corresponde a las deficiencias de los programas de ENF apuntadas por los autores. Es evidente que las mismas están en relación directa con las expectativas que se tienen con respecto a esta clase de programas.

1.- Existen insuficiencias detectadas por casi todos, tales como la falta de organización, planeación, vinculación de dichas acciones, así como de una política explícita a nivel nacional. (Coombs, Coombs y Ahmed, La Belle y Rivero Herrera).

Por la falta de dirección y coordinación, no se aprovechan los -
recursos existentes: materiales, inmuebles, conocimientos y expe-
riencias. Y como consecuencia, los programas tienen amplitud, -
influencia y capacidad dudosa. (Coombs y Ahmed, La Belle y - -
Vielle).

Tienen resultados pobres porque no se cuenta con un inventario -
de actividades, de tal forma que se duplican los esfuerzos, no -
se pueden armonizar para lograr eficiencia; no se puede diagnos-
ticar ni preveer para el futuro. (Coombs, Vielle y La Belle).

2.- No se hacen investigaciones de costo-beneficio, ni de costo-
eficiencia. (Coombs y Ahmed, Ingle).

Cuando se indaga sobre técnicas nuevas, se hace en el área más -
costosa, T.V. por ejemplo, (Guzmán), las pocas investigaciones -
sobre medios masivos de comunicación y su uso en este tipo de -
educación están dispersas o no se publican. (Ingle).

Para 1970 se carecía de una base conceptual que permitiera anali-
zar este tipo de esfuerzos (La Belle), se trabaja directamente -
por ensayo y error (La Belle, Vielle).

3.- No se ha revolucionado la tecnología de acuerdo a las necesi-
dades, se le dá más importancia a los medios que a los fines. -
Predomina la técnica sobre el objetivo. Se hacen programas expe-
rimentales sin hacer las proyecciones de lo que implicaría reali-
zarlo masivamente. (Coombs y Ahmed, Ingle, La Belle, Guzmán).

4.- No se distribuyen adecuadamente los recursos nacionales ni tampoco los financiamientos de organismos internacionales ni de las agencias extranjeras. Se le dá mayor apoyo a la educación formal. (Coombs).

La población prefiere educación formal porque no alcanzan a comprender el valor de la ENF (Guzmán) y porque la misma EF difunde valores sobre su legitimidad (Rivero Herrera).

5.- Hay gran participación externa, tanto del sector moderno al tradicional en las sociedades latinoamericanas, (Guzmán), como de los países industrializados y de organismos internacionales.- (Valero, Vielle, Guzmán, Rivero Herrera).

Para los norteamericanos (Ingle, Coombs y Ahmed, La Belle) aunque la ayuda externa es indispensable, provoca una serie de problemas en los países dependientes, porque planean desde el exterior los programas; para ello emplean los resultados de las investigaciones que ellos mismos llevan a cabo.

Se produce un desequilibrio nacional según ellos porque hay preferencias en el financiamiento, educación formal/educación no formal; proyectos urbanos/rurales; para adultos/el resto de la población.

No se sabe cuáles son las necesidades de ENF para cada grupo de países (Coombs).*

*Por ello se hizo el segundo estudio financiado por el Banco Mundial y la Fundación Ford. (Coombs y Ahmed).

6.- Los autores latinoamericanos (Guzmán, Vielle, Valero y Rivero Herrera) consideran que los obstáculos estructurales tienen más peso que los logros de los esfuerzos educativos para la transformación social. Y que en ocasiones pueden llegar a ser contraproducentes al encontrar los participantes que se frustran sus expectativas.

Para La Belle no se comprende aún qué es el cambio social; se le da demasiada importancia a la transformación individual porque se cree que el cambio de actitudes y comportamientos es suficiente.

7.- La más importante de las críticas es que no se toma en cuenta a los destinatarios al elaborar los programas.

Se desconfía de la capacidad de los participantes para aprender, las estrategias se deciden desde afuera. No se dirigen a la satisfacción de sus necesidades sentidas, por ejemplo, los programas femeninos rurales parten de la suposición errónea de que las labores de la mujer se reducen al hogar. Los programas en mejora de la familia son fragmentarios y limitados. (Coombs y Ahmed, Ingle, La Belle).

Los programas de capacitación en y para el trabajo se hacen según los intereses de las empresas; buscan únicamente el incremento de la productividad; se atiende poco al desarrollo de la persona. (Rivero Herrera, Vielle).

No se toma en cuenta si a la población le retribuirá beneficios el tomar parte en el programa. Hay gran falta de compromiso por parte de las organizaciones para lograr el cambio. (La Belle).

No se atiende a los procesos vitales ni a las necesidades reales de los marginados; les dá finalmente una educación deficiente en contenidos e infiltrada de los valores hegemónicos de la sociedad. (Guzmán y Valero).

Se favorece la migración de la gente más preparada del campo a las ciudades (Guzmán). Se crean patrones de dependencia (Vieille).

Y por todo lo anterior, no se hace extensiva la ENF: hay grandes tasas de deserción y de disolución de grupos de aprendizaje.

Las diferencias que hemos señalado entre los grupos de autores (norteamericanos y latinoamericanos) se evidenciaron en este apartado.

Además, como indica Rebeil, muchos proyectos de ENF que tratan de seguir los lineamientos de Freire sobre la educación concientizadora fracasan porque olvidan el verdadero lugar y poder de la educación, la sobrevaloran y no la ubican en la práctica como un elemento más del conjunto de relaciones sociales. Y por otro lado, muchos proyectos con fundamentos del marco técnico-funcionalista, utilizan formas externas y metodologías de la perspectiva concientizante.

Informan Alvarez y Toro que el subsistema de contenido de los programas considerados como no formales está demasiado orientado a problemas y necesidades prácticas, y no a la teoría; este es un riesgo importante de considerar cuando se concibe a la ENF como el medio exclusivo y suficiente para educar una comunidad, dando primacía sólo a lo tecnológico, vocacional y práctico.

Otro dato interesante es el que ofrece Schmelkes en la siguiente cita:

"Los programas se diseñan en el escritorio. De ahí sigue su ejecución directa. La ausencia de marcos teóricos y de hipótesis operativas ha conducido a los ejecutores a emprender esos saltos mortales entre las ideas y la acción directa, lo cual en gran parte explica el fracaso de muchos de los programas en los cuales se habían fincado grandes esperanzas". 23

Entre los logros que se han obtenido por la ENF están:

Contribuir al desarrollo individual y nacional, colaborar en el enriquecimiento cultural y la captación de diferentes tipos de personas simultáneamente (Coombs).

Desarrollar diversas tecnologías como T.V. y radio. Atender población antes descuidada. Compensar las deficiencias de la EF y actualizar a las personas para que realicen mejor su trabajo. En algunos casos se han podido hacer extensivas las experiencias de un proyecto, ejemplo de ello es el Proyecto Puebla de México. (Coombs y Ahmed).

Ofrecer grandes oportunidades de aprendizaje, por ello hay que empezar a definir sus relaciones con respecto a la EF. (Ingle, - La Belle).

En los autores latinoamericanos lo que resalta es que se ha logrado transformar a la población adulta en algunos grupos rurales y urbanos en cuanto a su nivel de conciencia; cambio de actitudes individuales y pasivas a relaciones activas y de compromiso. (Guzmán, Vielle).

Se ha favorecido el trabajo grupal, el desarrollo de las habilidades de las personas para que inicien la tarea de comprender - sus problemas con el fin de iniciar la lucha que les permita solucionarlos. Se ha logrado incrementar su productividad. (Rivero Herrera, Vielle).

Se ha conseguido establecer una relación de igual a igual entre proletarios, campesinos e intelectuales. El trabajo que realizan conjuntamente para resolver sus problemas ya no es tan directivo ni unilateral. (Valero).

Y un logro que a nuestro juicio es fundamental en el ámbito pedagógico, es que se ha incursionado en diferentes formas y métodos de aprendizaje. Se busca la participación activa de los interesados y se han ensayado nuevos sistemas educativos que intentan ser más acordes con las necesidades de los marginados -- (Vielle).

Los autores norteamericanos consideran que la ENF tiene grandes posibilidades para:

- a) Satisfacer las necesidades de la población rural y en general de los que no tienen acceso a la vía escolarizada de los países "en vías de desarrollo", para lo cual hay que hacerla extensiva mediante la reducción de su costo y la participación de voluntarios. (Coombs y Ahmed, La Belle).
- b) Desarrollar diferentes tecnologías para incrementar las relaciones costo-beneficio y costo-efectividad, para ello se deben vincular los distintos programas que atiendan una determinada zona. (Coombs y Ahmed).
- c) Innovar en el proceso de aprendizaje debido a su flexibilidad. (Ingle).
- d) Modificar el medio, ya que se dirige poco a la transmisión de conocimientos y habilidades necesarios para la obtención de títulos, y en cambio se orienta a la transmisión y utilización de información y capacidades que pueden transformarlo. (La Belle).

Para los latinoamericanos (salvo Rivero Herrera) la ENF es una alternativa por el modo o estilo como se desarrolla, no importa tanto el lugar o la persona que la efectúa.

Su capacidad de perfeccionamiento radica entonces en su poder de intercambio con la EF, así como de ciertos contenidos y formas de la educación informal. Es decir, de aprovechar todos y cada uno de los elementos que hagan posible el aprendizaje.

A partir de lo expuesto surge la pregunta: ¿Entonces, no formal indica oposición a formal?. De hecho, no. Pues existen como hemos visto características, reglas y procesos similares. Especialmente, después de que se realiza el proceso de sistematización de las experiencias de ENF.

¿No formal es sinónimo de no institucional? No, ya que como se ha demostrado a lo largo del trabajo, la mayoría de estas actividades son promovidas, organizadas y financiadas por instituciones nacionales e internacionales, públicas y privadas.

De lo anterior se desprende que existe diferencia entre la concepción anglosajona y la latinoamericana acerca de la ENF. Los primeros se preocupan mucho por delinear las características, condiciones de éxito de los programas, clasificaciones, etc. Pero como ya en otro momento hemos afirmado, se refieren a aspectos de forma que no resultan relevantes.

Los autores latinoamericanos como Valero y Vielle, aportan elementos que intentaremos retomar al final de este capítulo con el propósito de lograr una primera respuesta a nuestra interrogante fundamental.

En el siguiente apartado presentamos la síntesis de dos trabajos hechos por latinoamericanos, que desarrollan diferentes interpretaciones y explicaciones del problema.

3.3 DOS ALTERNATIVAS TEORICAS SIGNIFICATIVAS EN RELACION AL CONCEPTO DE ENF.

A continuación presentaremos brevemente las ideas fundamentales de dos trabajos que ya dieron sus primeros frutos, pero que continúan en proceso.

3.3.1 ALVAREZ Y TORO.

Los autores rechazan las definiciones que se basan en el supuesto contraste entre la EF y la ENF. Y mediante su investigación^{*} ponen en tela de juicio que la totalidad educativa pueda considerarse como un continuo entre la EF, la ENF y la informal.

Su objetivo básico es reducir lo más posible, la confusión que existe en torno al término ENF y redefinirlo para que sea útil a investigadores, científicos sociales y pedagogos. En sus palabras:

"Puesto que a simple vista nosotros en Colombia, que nos encontramos en una situación cara a cara con tal realidad, no podíamos utilizar los frutos de estas de liberaciones al enfrentarnos a estudios y decisiones complicadas y de mayor importancia a millares de personas que carecen de las más mínimas oportunidades de aprendizaje. Decidimos abandonar las definiciones, tipologías y arreglos de programas ideados en tierras lejanas y tomar el camino difícil; el de tratar de describir, analizar e interpretar nuestra realidad, reconocida como compleja, con la esperanza de reducir tal complejidad a algo entendible y útil para el propio desarrollo de procesos educativos". 24

*ALVAREZ, B. y TORO, J.B.. La educación no formal, Colombia, - Asociación de Publicaciones Educativas, 1975.

Este trabajo es muy original en el campo de la ENF tanto en América Latina como en otras latitudes.

Enfatizan en su ensayo, la importancia de reconocer el papel de la intuición en los procesos de aprendizaje, de que los procesos de elaboración y creatividad son tan esenciales, como la transmisión en sí.

Su orientación destaca la necesidad de analizar las ideologías, valores y objetivos manifiestos y ocultos de políticos, técnicos y agentes educativos como base para el cambio y planeamiento educativos. Para ello utilizaron un sistema que cubrió 13 fases básicas del proceso de desarrollo de un proyecto o programa de aprendizaje, desde la elección de objetivos hasta los sistemas de evaluación e intercambio.

Cuando los investigadores iniciaron el estudio de los aprendizajes que se realizan fuera del contexto escolar, se tomó también a éste como referencia, y por lo tanto, se les agrupó bajo el genérico no escolar o no formal. Sin embargo, para ellos los términos maestro, clase, lecciones, grados, diplomas, etc. no son excluyentes de la ENF; aunque los emplean con diferentes connotaciones pues no están reconocidos por el sistema educativo nacional tradicional. Comentan los autores que:

"...a medida que se obtiene información sobre los modos y modelos de aprendizaje vigentes hoy, aparece con mayor evidencia que la multidimensionalidad y pluralidad de éstos, es irreductible a una definición tripartita y unidimensional con la cual se ini-

ció el trabajo en esta área. Por otra parte, el estudio de los elementos constitutivos de los ambientes de aprendizaje permitirá una descripción más rica y la elaboración de modelos alternativos para solucionar problemas múltiples y diferentes". 25

Y consideran posible que mediante este camino, el término ENF se reemplace y tal vez, de origen a nuevas expresiones más precisas para describir este tipo de aprendizajes no escolarizados.

En nuestra opinión el aporte de su trabajo es el estudio del contexto de aprendizaje; y que tratan de estimular la discusión para encontrar una conceptualización más precisa y útil a través de la identificación de los elementos que intervienen en los aprendizajes que actualmente se denominan escolares y de aquellos que se ubican en un panorama más extenso, así como de las relaciones y funciones que existen entre ellos, para elaborar nuevos modelos.

"El contexto de aprendizaje no se refiere directamente a las estructuras mentales del sujeto que asimilan las realidades físicas sino más bien al arreglo observable de los objetos y estímulos dentro del cual se realiza la interacción sujeto-objeto. Es decir, a las características, en lo posible mensurables, del ambiente de estimulación que rodea al sujeto". 26

Los estilos de aprendizaje como los contextos en los que ocurren múltiples. Los contextos están constituidos no sólo por sus elementos, sino que por la forma en que éstos se estructuran y organizan. Es así que hay contextos altamente institucionalizados y con objetivos a largo plazo, y otros opuestos, así como con diversos matices. A través de la historia de la educación -

podemos observar cómo un supuesto sumamente importante ha sido - el tratar de inducir, facilitar o al menos permitir el aprendizaje de los sujetos por medio del control del contexto en que se - lleva a cabo:

La organización de los elementos de un contexto puede darse de - forma extrínseca o intrínseca; y en esta última situación, puede darse por uno de los elementos o por el sujeto mismo, quien a su vez, puede tener distintos grados de control. Señalan Alvarez y Toro, que la participación puede darse entonces, en el planea- - miento, en la operación y en la evaluación del aprendizaje.

Los intercambios entre la persona y el medio ambiente pueden con formarse en opinión de los autores,

"...1) bajo un contexto de estimulación enmarcado en un determinado entorno espacial, 2) a lo largo de una se- cuencia, y 3) con un movimiento o proceso que pueden - ser previstos en ocasiones..." 27

Para ellos un contexto implica un determinado y finito número de elementos; de lo que se desprende que los elementos pueden tener diferentes valores, y por lo mismo, pueden hacerse combinaciones muy variadas. Algunos ejemplos que plantean al respecto son las dimensiones espacio, tiempo, elementos de estimulación, movimien to, etc.; y cada dimensión puede variar gradualmente en diferen- tes aspectos.

Así, cada conjunto de elementos de un contexto de aprendizaje -

puede tener algunas dimensiones comunes a otro contexto, pero - también otras muy distintas, además debe tenerse en cuenta que - los elementos comunes pueden ser diferentes en cada caso que - analicemos; por lo cual cuando dos contextos tienen algunos ele - mentos en común, se dice que existe entre ellos un cierto mar - gen de comparabilidad. El siguiente cuadro ampliará un poco lo enunciado:

ALGUNAS DIMENSIONES DE UN CONTEXTO DE APRENDIZAJE	POSIBLES VALORES QUE PUEDE TOMAR EN UN CASO ESPECIFICO
(a) Espacio físico	$a_1 a_2 a_3 a_4 a_n$
(b) Entorno institucional	$b_1 b_2 b_3 b_4 b_n$
(c) Tiempo y secuencias	$c_1 c_2 c_3 c_4 c_n$
(d) Movimiento/procesos	$d_1 d_2 d_3 d_4 d_n$
(e) Elementos de estimulación	$e_1 e_2 e_3 e_4 e_n$

Figura 3. Multidimensionalidad de los contextos de aprendizaje. 28

Estos son ejemplos de los valores que en cada caso específico -

- pueden tomar cada una de las dimensiones mencionadas:

"a. Espacio físico

- a₁ = Espacio cerrado, específicamente construido para efectos de aprendizaje.
- a₂ = Construcción cerrada no dedicada directamente al aprendizaje sistemático, pero sí a fines generales de comunicación de mensajes con una orientación definida, como templos, teatros, etc.
- a₃ = Construcción hecha con fines diferentes: talleres, viviendas, etc.
- a₄ = Espacios abiertos.

b. Entorno institucional

- b₁ = Institución reconocida por la sociedad como dedicada a la instrucción sistemática: colegios, universidades, etc.
Ordinariamente son considerados como pertenecientes al "sistema educativo".
- b₂ = Programas de extensión de b₁.
- b₃ = Instituciones no reconocidas como dedicadas primordialmente a la instrucción pero en las cuales se realizan actividades intencionales de instrucción porque se requieren como medio para otros fines: empresas industriales, bancos, familias, etc.
- b₄ = Instituciones dedicadas a finalidades tales que no requieren de por sí programas de instrucción (diversión, política, etc.), pero en los cuales algunas veces estas se realizan: clubes sociales, sindicatos, asociaciones, etc.
- b₅ = Sin marco institucional determinado. Agrupaciones espontáneas (células de estudio).
- b₆ = Ningún marco institucional. Conversaciones informales, estudio independiente, etc.

c. Tiempos

- c₁ = Horarios rígidos que exigen teóricamente una dedicación completa ("estudiantes" en el sentido tradicional).
- c₂ = Horarios rígidos que exigen una dedicación parcial pero el estudiante tiene que acomodarse a

ellos (estudiantes de tiempo parcial, cursos por televisión, etc.).

- c₃ = Horarios flexibles. El estudiante tiene posibilidad de construir su horario dentro de ciertos límites (lecturas y actividades dirigidas por un profesor).
- c₄ = Horarios y dedicación seleccionados por el estudiante (un centro de aprendizaje a donde se va cuando se desee, cursos por correspondencia, lecturas, conversaciones, etc.).

d. Procesos

- d₁ = Procesos predecibles y determinados a priori. El estudiante espera pasivamente. Generalmente de deductivos.
- d₂ = El estudiante colabora en la planeación y ejecución de los procesos.
- d₃ = Procesos abiertos pero guiados. Generalmente inductivos.
- d₄ = Procesos impredecibles, dependen totalmente de él o los aprendices.

e. Elementos primarios de estimulación.

- e₁ = El docente, docentes o interlocutor. Presencia física inmediata. Simulación centrada en personas.
- e₂ = Medios diseñados para la comunicación audiovisual: la TV.
- e₃ = Cine.
- e₄ = Trasparencias.
- e₅ = Afiches, tableros, vallas, etc.
- e₆ = Impresos, libros, cartillas, consolas de computador.
- e₇ = Radio.
- e₈ = Grabaciones - discos.
- e₉ = Situaciones de simulación centradas en materiales (juegos).
- e₁₀ = Medio ambiente." 29

En cuanto a su intencionalidad, un contexto de aprendizaje puede ser elegido en función de sus metas lejanas, inmediatas, o incluso puede no ser buscado, sino que simplemente sucede.

Afirman los autores que por su intencionalidad, muchos contextos ocupan un lugar dentro de las instituciones sociales, en la vida de cada individuo, y llegan a convertirse en algo valioso y deseable en sí mismo. La intencionalidad de un contexto se manifiesta principalmente en sus metas, y este logro de las metas está generalmente asociado a sistemas de refuerzo o recompensa. Veamos algunos ejemplos:

f. Alcance de las metas

- f_1 = Las metas del contexto se integran a metas de muy largo alcance; el proceso total al cual se integran requiere varios años de trabajo.
- f_2 = Aunque las metas del contexto se integren a otras de más largo alcance, pueden constituir también un fin completo en sí mismas; es decir, se integran "modularmente" a un sistema mayor.
- f_3 = Metas flexibles a corto plazo; no se subordinan necesariamente a un sistema de metas a largo plazo.
- f_4 = Carece de orientación precisa en términos de metas; es un proceso abierto.

g. Apertura de las metas.

- g_1 = Las metas se establecen muy específicamente (en términos de comportamientos observables, por ejemplo).
- g_2 = Las metas se establecen y formulan en términos más generales pero suficientemente precisas para guiar un proceso.
- g_3 = Las metas son formulaciones muy generales.
- g_4 = No existe formulación de las metas.

h. Estructura de recompensa

- h_1 = Recompensas diferidas y acreditación simbólica (títulos académicos, que permiten elevación del status).
- h_2 = Recompensas diferidas y acreditación para ganancias más prácticas (certificación para empleos, profesiones, etc.).

- h_3 = Recompensas inmediatas pero simbólicas (diplomas y certificaciones de cursos cortos, simposios, etc.).
- h_4 = Recompensas inmediatas y reales (aplicación práctica, dinero, etc.).
- h_5 = No existe un sistema previo de recompensa. El estudiante asiste por diversión o por interés en su propio enriquecimiento." 30

Otro elemento de su planteamiento es el componente comunitario de un contexto, el cual se refiere a la influencia de la interacción grupal, las consecuencias de sus interrelaciones, etc., al cual presentan como un trabajo exploratorio porque la investigación, desde su punto de vista, ha sido muy pobre en este sentido. Este aspecto se refiere al grado de homogeneidad o heterogeneidad de los aprendices, al grado de colectivización, así como los casos en que algunos grupos se hacen dependientes de otras estructuras, lo que significa una serie de consecuencias para el aprendizaje. Alvarez y Toro lo ejemplifican de la siguiente manera:

"1. Homogeneidad

- l_1 = Grupo de aprendizaje que posee requisitos "normales" de nivel de escolaridad, sexo, edad, etc. - Generalmente requiere selección previa.
- l_2 = Solamente requiere nivel similar de preparación, heterogeneidad en otras variables. Generalmente requiere un proceso de selección.
- l_3 = Cualquier individuo, en cualquier momento, puede integrarse a la experiencia, lo cual permite una mayor heterogeneidad.

m. Grado de colectivización

- m_1 = Grupos que comparten la vida de aprendices que es su ocupación principal.
- m_2 = Grupos que se reúnen para actividades de aprendizaje en forma más o menos continua; los miembros se conocen mutuamente, pero el aprendizaje no es

su actividad principal.

m_3 = Grupos ocasionales. Los miembros no se conocen entre sí.

m_4 = El aprendizaje es una experiencia no-compartida en el mismo lugar.

n. Grado de relación a otra estructura

n_1 = Los grupos dependen de otras estructuras que es quien los convoca.

n_2 = Los grupos dependen de otra estructura para reconocimiento del logro o apoyo.

n_3 = Los grupos son independientes". 31

La conjunción de los elementos presentados se encuentra en la siguiente matriz, que contiene las variables seleccionadas y los valores que éstas pueden tomar.

		VARIABLES	VALORES			
			1	2	3	n
Estructura Interna	Espacio físico	a				
	Entorno institucional	b				
	Tiempos	c				
	Procesos	d				
	Elementos de estimulación	e				
Intencio- nalidad	Alcance de las metas	f				
	Apertura de las metas	g				
	Estructura de recompensa	h				
Control	Planeamiento	i				
	Operación	j				
	Evaluación	k				
Compon. comunitario	Homogeneidad	l				
	Grado de colectivización	m				
	Relación a otra estructura	n				

Figura 4. Matriz general. 32

Para estos autores el contexto de aprendizaje puede ser una alternativa conceptual para el análisis de las diversas experiencias educativas, al menos en un primer momento. También consideran que por esta conceptualización se podría en un futuro conocer la incidencia de ciertas variables ambientales en los resultados del aprendizaje, entre otras ventajas.

No obstante sus deficiencias, el valor de este trabajo es mostrar que en la práctica educativa concreta, lo formal y lo no formal no son dos procesos realmente distintos e independientes, ni dos sistemas, ni dos metodologías, ni dos tipos de contenidos que puedan diferenciarse con total precisión. Y así, colabora a evitar el riesgo de caer en el problema de querer encasillar en un rubro, un programa x, que "debería" ajustarse a características ideales, que en la práctica no se dan.

3.3.2 CADENA Y MARTINEZ.

El objetivo de este trabajo es esclarecer algunos conceptos fundamentales sobre la investigación en ENF en México y aportar propuestas metodológicas que permitan descubrir ciertas líneas de análisis que en opinión de los autores sería interesante desarrollar. En este sentido afirman:

"La primera opción que tomamos, fue la de analizar las investigaciones, a partir del objeto de estudio para el cual habían sido realizadas, es decir no era posible hacer análisis de la investigación sobre educación no formal, si antes no definíamos lo que se entendía por educación no formal". 33

Así, trabajaron sobre la esencia y significación teórica del concepto de ENF, para dedicarse posteriormente a su objeto de estudio, la investigación que se realiza sobre esta modalidad educativa.

Consideran los autores que hay gran diversidad en los objetivos, características, etc. entre las actividades denominadas de ENF,-

y que por las dimensiones que han cobrado tanto en su número como en su tipo, dicho término resulta ambiguo. Surge así el imperativo de delimitarlo.

Desde su perspectiva la ENF, como ninguna otra práctica educativa es neutra, por el contrario, está inscrita en una u otra estrategia de clase. De tal forma que la educación que promueve la clase dominante es alienadora e integradora; en tanto que la educación contestataria es liberadora, crítica y popular. No obstante, en la realidad no se dan esas características en un sentido puro o total, sino que se trata de

"...múltiples contradicciones (que) atraviesan todos los momentos y esferas de la sociedad y su movimiento, lleno de matices es mucho más complejo de lo que aparenta". 34

Es decir, que se da entre estos dos polos antagónicos toda una gama de combinaciones y posibilidades. Y consideran que:

"...no es posible abordar el problema de la educación "no formal" desde una óptica superficial o de lo que nos dicen las apariencias y que, el camino correcto es el de un proceso de análisis teórico, coherente, explicativo de los procesos y relaciones sociales, que integre también, a nivel de la reconstrucción teórica, la educación en general y, dentro de ella, la educación no formal". 35

Plantean que la ENF tendría que ubicarse dentro de la relación educación integradora y educación popular; pero el problema de la debilidad e insuficiencia de su postulado ellos mismos lo reconocen de la siguiente manera:

"...tanto la educación popular como la educación integradora, en los términos en que la hemos desarrollado, pueden efectivamente ser no formales, aunque una en mayor proporción que la otra, asunto que en este caso se hace irrelevante, ya que nuestro centro de atención está más referido a los aspectos cualitativos del problema que a sus aspectos cuantitativos. Aquí el carácter de la formalidad o no formalidad, tiene que ser abordado considerando necesariamente su inscripción, dentro de la educación popular o dentro de la educación integradora". 36

Para ellos el problema principal radica en no analizar el fondo de la cuestión; señalan que todos los autores se pierden en detalles de la forma, o sea de apariencia.

Opinan que se ha intentado definir la ENF como lo que no se inscribe dentro del sistema formal, o aquélla que no otorga títulos o certificados; y que dentro de estas ambigüedades, caben infinidad de actividades educativas. En la siguiente cita encontramos un aporte:

"...la esencia de la llamada "educación no formal" no queda clara, ni por las características que se le atribuyen, que son en realidad bastante "formales" como es la no dotación de títulos y certificados, ni por la metodología, pues sabemos que existen gran cantidad de enfoques y entre ellos, diferencias; además, algunas metodologías se sustentan en posiciones diametralmente opuestas, como son el método dialógico de Freire y la capacitación técnica para el trabajo, ambas incluidas dentro de la educación no formal". 37

3.4 ELEMENTOS PARA CONTINUAR LA DISCUSION TEORICA.

Aunque la ENF es uno de los temas sobre los que más se ha escrito en las últimas fechas, el contenido de esos escritos es bas -

tante polémico, variado y multifacético.

En el terreno teórico, hemos podido observar que en términos generales, se ha intentado definirla con base en características opuestas a la educación escolar, también llamada formal.

Con el propósito de lograr un mayor grado de precisión, aparece entre los norteamericanos la tipología EF, ENF y educación informal, la cual se completó después con la idea del continuo.

Entre los autores latinoamericanos hemos percibido la tendencia a incorporar la categoría ENF en sus trabajos³⁸ y más adelante, - realizar algunas diferenciaciones y especificaciones como un intento de adaptar el término a nuestra realidad.

Los dos últimos planteamientos presentados (3.3), manifiestan un cambio favorable con respecto al tratamiento que se ha dado a esta problemática, fundamentalmente en lo que se refiere a Latinoamérica.

En el caso de Alvarez y Toro, su estudio preliminar sobre el contexto inmediato de aprendizaje abre el camino para buscar una conceptualización más precisa y útil de aquellos aprendizajes - llevados a cabo fuera del marco escolar. Pero no considerándo - los como elementos opuestos, sino que mediante el estudio e identificación de los componentes del proceso de aprendizaje; tanto los que se dan en la escuela, como los que se efectúan en un panorama más amplio; el análisis de las relaciones y funciones que

existen entre ellos; la elaboración de nuevos modelos y el perfeccionamiento de los que existen, en lugar de categorizar lo formal, no formal e informal a partir de un énfasis en sus características y atributos ideales per se.

Reconocemos con estos autores, el valor que como punto de partida tiene esta división y clasificación de la totalidad educativa (EF, ENF y educación informal); sin embargo, se hace necesario un nuevo paso.

Así, al trabajar sobre el origen y direccionalidad de la ENF hemos podido detectar las insuficiencias de la categoría en cada autor y en cada grupo de autores. Y afirmamos con Cadena y Martínez que la esencia de la ENF no queda clara ni por sus características, que en algunos programas son bastante "formales"; ni por su metodología, ya que en el conjunto de actividades agrupadas bajo este rubro, se dan enfoques y metodologías antagónicas, como el método dialógico y el de la capacitación técnica para el trabajo, por ejemplo.

Lo mismo sucede cuando se le intenta caracterizar por sus objetivos, pues la generalidad indica que se orienta al cambio social, por diferentes medios y otorgando distinto nivel de intensidad al poder y capacidad de la educación para tal fin. Sin embargo:

"...¿de qué tipo de cambio social están hablando? ¿qué concepción de sociedad y de educación existe en el trasfondo de esa idea de cambio social? El estudio -

de los procesos sociales nos ha enseñado que no existen procesos ni acciones neutras. Que todos responden a intereses determinados. Que siempre se busca a través de este tipo de acciones lograr cierto tipo de objetivos. Que no siempre los objetivos planteados en el documento, son los que motivan y orientan estas acciones, es decir, que bajo un tipo de objetivos aparentes, se esconden otro tipo de objetivos más generales e inscritos en una lógica social histórica, más general". 39

Muchas reseñas de experiencias ejemplifican lo anterior, ya que para no perder el financiamiento de un cierto organismo o agencia, manejan sus procesos educativos con discreción y reportan en sus informes aspectos parciales que solamente resultan relevantes para ellos. Por tal motivo no constituyen en primera instancia, elementos que enriquezcan el conocimiento sobre ENF en América Latina.

Esta fuerte vinculación entre ENF y cambio social debe ser estudiada con más detalle; pero, mientras no se supere la idea de -- que la ENF es el elemento clave para lograr el cambio social, lo que se favorece es la difusión de un reduccionismo desde la perspectiva educacional.⁴⁰

Este tipo de educación tampoco puede definirse por la población que atiende pues aunque parece focalizarse en los adultos de zonas marginadas urbanas y rurales, algunos programas ya empiezan a integrar niños (Coombs y Ahmed). Y como plantea Rivero Herrera, los programas pueden planearse, organizarse, etc. para niños, de acuerdo a objetivos específicos.

Y, en lo que concierne a la propuesta de Cadena y Martínez de --

ubicar la ENF a partir de su inscripción dentro de la educación integradora y de la educación popular, pensamos que ésta (ENF) - representa un proceso muy rico que no puede encasillarse dentro de una u otra; no es aceptable desde nuestra perspectiva una ubicación tan estricta como la que se le pretende dar.

Dentro de la educación integradora y de la educación popular - - existen, contradicciones que ellos mismos reconocen, secundarias tal vez, pero con el peso suficiente como para escaparse de las normas a que se les quiere reducir.

La educación popular no es únicamente ENF, la escuela a pesar de muchas de sus deficiencias ha sido durante varios siglos y continúa siendo una forma educativa de gran importancia, y es también en ciertas condiciones, educación popular. No es privilegio de la escuela reproducir la ideología dominante. Ni por el contrario, todos los programas que se consideran populares o liberacionistas están exentos de reproducirla.

Por otra parte, la escuela posee un marco horizontal (Valero), - un espacio donde fructifican las contradicciones de la ideología dominante institucionalizada, y se da un margen para la crítica y la transformación por parte de la sociedad civil.

Existen desviaciones en relación al sentido y contenidos de la - ENF, por ejemplo, el carácter economicista que la hace girar entorno a actividades reivindicativas de índole monetaria, habitacional, de higiene, etc.; o la que considera que la ENF sirve pa

ra incrementar la productividad, dejando a un lado la lucha teórica, ideológica; la tarea de generar conocimientos y no sólo de recibirlos y aplicarlos; de ejercer la autocrítica, etc. con el fin de intentar el desarrollo integral de cada ser humano.

El subsistema de contenidos de la ENF está demasiado orientado a problemas y necesidades prácticas, inmediatas, en perjuicio de la teoría; éste es un riesgo importante de considerar cuando se percibe que la educación llamada no formal, es considerada el medio exclusivo y suficiente para educar a una gran parte de los latinoamericanos. Es decir, dando primacía a lo tecnológico y práctico sobre los demás aspectos necesarios para el desarrollo integral del individuo (Alvarez y Toro).

La ENF debe dejar de ser concebida como una actividad ocasional, marginal, que empieza y termina en sí misma, que suele dirigirse a los adultos o a la población que no ha tenido acceso o posibilidad de permanencia en la escuela; que se lleva a cabo conforme a necesidades y proyectos ajenos y no a las realmente sentidas por la población en cuestión y por los pedagogos.

¿Tiene la ENF razón de ser en sí misma?, o ¿puede concluirse que su función es difundir los contenidos escolares para quienes no los hayan adquirido por esa vía?. ¿Es sólo una educación de tipo compensatorio?

¿Hasta que punto las experiencias de ENF pueden influir en la transformación de las instituciones escolares?

Muchas de las dificultades que se presentan al tratar de definir la ENF provienen de un exagerado énfasis en la concepción de la educación de los seres humanos como la suma de una serie de subsistemas independientes y poco permeables entre sí.

Pensamos como Alvarez y Toro que antes de elaborar definiciones tajantes sobre lo formal y lo no formal en el aprendizaje sería necesario volver al estudio del problema enseñanza-aprendizaje.

Así, en la práctica educativa lo formal y lo no formal no parecen constituir dos procesos distintos, ni dos sistemas, ni dos tipos de metodología, ni dos tipos de contenidos perfecta y totalmente diferenciables o excluyentes.

La ENF representa más que un fenómeno educativo nuevo, una nueva perspectiva de generación de conocimientos, vinculada a la creación de una conciencia colectiva crítica en donde tanto educandos como educadores asumen papel de sujetos, y el proceso que llevan a cabo constituye su objeto. Todo en un marco horizontal de cooperación y responsabilidad.

En este sentido, el término significa una transformación importante en las perspectivas de pedagogos tanto liberales como radicales, de gobernantes y científicos sociales, porque la ENF así concebida implica el aprovechamiento de una gama infinita de posibilidades para el logro del aprendizaje.

Algunos rasgos de este planteamiento han sido obtenidos de consi

deraciones hechas por nuestros autores, es decir retomamos de -- los autores norteamericanos y latinoamericanos la idea de flexibilidad y adaptabilidad de la ENF, la cual se evidencia en su capacidad de utilizar todos los métodos y medios que colaboren en el logro del aprendizaje, o sea que faciliten el proceso de búsqueda de conocimiento sin importar si son nuevos o antiguos, rústicos o artificiosos.

La esencia de la ENF radica en su capacidad de aprovechar y con- jugar elementos humanos, materiales, relaciones, etc. de muy di- versa índole con el fin de hacer posible el proceso de genera- - ción y adquisición de conocimientos.

La ENF es -como sostiene Rivero Herrera- toda actividad que se vale de personas, circunstancias e instituciones para promover - el aprendizaje y cuyo marco de referencia es toda práctica so- - cial y no únicamente la escuela. Pero ampliamos su idea e in- - cluimos los aprendizajes que se dan dentro del ámbito escolar -- siempre y cuando respondan a las necesidades sentidas de la po - blación y se conformen las condiciones para la generación y no - sólo la transmisión del conocimiento.

Con lo anterior nos referimos al aprovechamiento de los factores que componen el sistema escolar y al aprendizaje que se efectúa- en el marco horizontal de la escuela (Valero).

Países como los nuestros deben valerse de todos los recursos pa- ra lograr la educación para toda la población, lo que implica no

rechazar irreflexivamente la escuela como un todo ni otros me-
dios que puedan, en un determinado contexto (Alvarez y Toro), -
hacer posible un aprendizaje significativo.

Así entendida, la ENF se convierte en una concepción educativa-
diferente, con una tabla de prioridades distintas, tales como -
el rendimiento como criterio de logro versus el de obtención de
títulos, o el de producción de conocimientos versus el consumo-
inactivo de los mismos, etc.; enmarcada en parámetros especifi-
cos y que por tanto, implica una nueva forma de relación educa-
tiva.

De tal suerte, la educación para el CIDE* ya no puede conside -
rarse un proceso delimitado en el tiempo y en el espacio, en -
claustrado en las escuelas, etc. para nosotros, no es sólo eso,
significa además, el posibilitar las condiciones para la produc-
ción intelectual, afectiva y psicomotriz de cada persona, el de-
sarrollo de sus capacidades creativas, de retención, de desplie-
gue físico, de colaboración, participación, etc.

"Los interrogantes que surgen sobre la presumible ri-
queza de modelos, de variadas combinaciones de ele-
mentos y usuarios y sobre la posibilidad de innova-
ciones gracias a la flexibilidad inherente a los pro-
gramas considerados como no-formales, permiten la -
formulación de nuevas hipótesis que puedan eventual-
mente sugerir caminos de indagación cuya respuesta -
está asociada a la consideración del currículo como-
un instrumento de búsqueda". 41

Consideramos que cuando no hay participación plena y conciente-

*Véase: p. 21 de este trabajo.

en los involucrados en la relación educativa, no existe un real - proceso de generación de conocimientos.

Con esto intentamos ubicar la ENF dentro de lo que la convierte - en una alternativa pedagógica importante especialmente en rela - ción al contexto latinoamericano en el cual se desarrolla.

Para hacer real y efectiva esta posibilidad es necesario, como - sostiene Castro, desarrollar el proceso educativo en forma hori - zontal en una relación educandos-educador tal y como lo concibe - Freire en su pedagogía liberadora.

Al romper con todo un sistema prefijado y una relación vertical - impuesta se traspasan los límites de lo que se ha manejado como - educación no formal. Se supera la idea que enfatiza las pseudo - características y se hace hincapié en las diversas combinaciones que promuevan el conocimiento significativo.

Lo anterior se ha logrado debido a que, orientados en la búsqueda de tecnologías de muy bajo costo y gran alcance, diversas - - instituciones han ensayado nuevos sistemas educativos, han incur - sionado en diferentes formas y métodos que intentan ser más acor - des con la población a la cual se dirigen. (Vielle). La ENF no - debe constituirse en una extensión de los sistema escolares, si - no que debe ser el punto de partida para que se introduzca una - idea revolucionaria de educación, elemento transformador de di - chos sistemas.

Es evidente que el interés por la ENF ha provocado interrogantes en los sistemas educativos y aún más, en las finalidades del - - quehacer educativo.

El aporte de la ENF es no sólo ofrecer un campo para la investigación de alternativas de aprendizaje, sino el esfuerzo por encontrar los medios para satisfacer más adecuadamente las necesidades de las sociedades a que nos hemos venido refiriendo.

En esta nueva concepción de ENF:

- Todos tenemos capacidad para educar y ser educados en una relación horizontal.
- La familia y la sociedad son importantes en el aprendizaje del ser humano.
- Las instituciones escolares serán aprovechadas y a la vez enriquecidas.
- Cualquier circunstancia puede tornarse en un momento de aprendizaje.
- Todas las instituciones sociales son recursos para la generación de conocimientos.

El empleo exclusivo de un estilo de aprendizaje, de organización de un único contexto, además de ser imposible desde el terreno práctico, implica un grave desperdicio de múltiples recursos. - (Alvarez y Toro).

La ENF puede ofrecer alternativas de solución a ciertos problemas que con otro enfoque le dieron origen, a saber:

- + El aumento de la población en edad escolar y la disminución de recursos financieros para la educación.
- + La igualdad de oportunidades de acceso a la educación.
- + La necesidad de suplir, complementar y perfeccionar (transformar) la educación escolar.
- + La urgencia de innovación educativa.
- + La posibilidad de que llegue a considerarse más valioso socialmente el rendimiento como criterio de logro sobre el certificado escolar.
- + El enfrentar las necesidades sentidas de la población en su contexto, para hacer posible una estrecha relación entre estudio y trabajo.
- + La necesidad de incrementar la participación política de los ciudadanos.
- + La urgencia de responder con rapidez a las demandas del cambio tecnológico produciendo, y no sólo absorbiendo lo externo (tanto en el terreno internacional como entre los dos polos de nuestro modelo bisectorial de desarrollo).

La ENF debe dirigirse primordialmente a los sectores marginados, pero reconociendo los matices y subsectores transversales como la población infantil que labora, mujeres, indígenas, etc.

La confusión que existe al hablar indistintamente de ENF y de educación de adultos puede estribar en que esta clase de acciones aparecen como una alternativa para jóvenes y adultos que no habrían podido cursar la escolaridad, para actualizar a los trabajadores y para formar una civilización para el ocio en los países

ses desarrollados (Coombs, Lowe):

En América Latina la situación es muy distinta, porque las personas que han tenido y tienen pocas posibilidades de acceso y permanencia en el sistema escolar no son únicamente adultos.

Cuando los organismos internacionales empezaron a trabajar sobre ENF la orientaron fundamentalmente a los adultos, entre otras -- causas, porque se requería capacitar mejor los recursos humanos -- y porque los países "en vías de desarrollo" se habían propuesto, bajo la dirección de la UNESCO, lograr para 1980 el proyecto de Primaria para todos, lo que descartaba desarrollar aquel tipo de educación entre los niños.

Sin embargo, los niños que fracasan en las escuelas, son en gran medida miembros de los sectores más marginados del proyecto de desarrollo nacional. Además, suelen empezar a trabajar desde -- muy pequeños, realidad independiente de lo que establezcan las -- legislaciones correspondientes. ¿A qué esperar que cumplan 15 -- años y sean considerados adultos para procurarles los elementos -- mínimos para el aprendizaje?

En las condiciones económico-sociales en que crecen estos niños, la escolaridad tradicional suele ser frustrante y poco compatible con sus necesidades, las de su familia, y el medio.

Estos niños requieren un fuerte enriquecimiento en sus contextos de aprendizaje, pero los medios y métodos deberán atender a sus-

necesidades. En tal sentido, la ENF redefinida en párrafos ante
riores, puede significar una alternativa.

NOTAS AL CAPITULO III

¹ PUIGGROS, A., Imperialismo y educación en América Latina, México, Nueva Imagen, 1980, p. 163.

² Véase: REBEIL, M.A., Educación no formal en áreas rurales mexicanas, en La educación y desarrollo dependiente en América Latina, México, Gernika, 1979, p. 240. UNESCO, El devenir de la educación, México, SEP setentas, 1974, - 3 tomos.

³ SCHMELKES, S., La investigación sobre educación de adultos en América Latina, en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina, México, C.E.E., 1982.

⁴ COOMBS y AHMED, La lucha contra la pobreza rural, España, Tecnos, 1975.

⁵ COOMBS, La crisis mundial de la educación, Venezuela, Península, 1978.

⁶ UNESCO, opus cit., T II, p.p. 13-14.

⁷ Diferentes corrientes cuestionan el sistema educativo escolar, critican sus funciones, métodos, selectividad, etc. Paulo Freire encabeza la lista con su Pedagogía liberadora, que surge después de una crítica a dicha educación, a la cual denomina bancaria. Por otro lado, Iván Illich y Everett Reimer llegan al radicalismo en sus críticas a la escuela y proponen la desescolarización de la sociedad, para sustituir esa institución por nuevas formas (4 redes), y así llegar a la verdadera democratización educativa.

La UNESCO retoma y adapta algunos elementos y ofrece alternativas como la educación no formal, la educación permanente, etc.- Véase: Bibliografía.

⁸ LOWE, J., La educación de adultos. Perspectivas mundiales, España

ña, Sígueme, 1978, p. 34.

- ⁹LEGRAND, P., Las insuficiencias de la educación, en UNESCO, op. cit., T II, p. 22.
- ¹⁰Recuérdese que según lineamientos de la UNESCO, se consideran - adultos los individuos mayores de 15 años de edad.
- ¹¹PUIGGROS, A., op. cit., p.p. 154-155.
- La Conferencia señaló que la ayuda educativa que requerían urgentemente los países "subdesarrollados" por parte de los desarrollados, y de los organismos internacionales era básicamente controlar la natalidad, pues era inminente la necesidad de disminuir el número de personas que constituyen los sectores marginales de nuestras sociedades.
- ¹²COOMBS y AHMED, La lucha contra..., p. 330.
- ¹³Basta revisar los trabajos de Ingle y La Belle, los programas de ENF, ya sean reseñas de experiencias, formas o modelos de sistematización de esas experiencias presentados en congresos, así como los trabajos finales de algunos cursos de la carrera de Pedagogía, documentos de centros privados, de centros nacionales de educación superior, etc.
- ¹⁴PICON, C., La educación de los adultos en América Latina en la década de los ochentas, en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina, México, C.E.E., 1982.
- ¹⁵GUZMÁN, J.T., Características y efectos de la educación no formal en algunos programas de desarrollo rural, en Perspectivas de la educación en América Latina, México, C. E.E., 1979, p. 243.
- ¹⁶PICON, C., op. cit., p.p. 338-339.

- ¹⁷ DE IPOLA, E., La inserción de lo educativo en lo social, Memorias del Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad, Universidad Veracruzana, México, 1981, p. 25. El autor cita a Gramsci pero no aporta más datos bibliográficos.
- ¹⁸ PUIGGROS, A., op. cit., p. 177.
- ¹⁹ PADUA, J., Educación de adultos, educación formal y estructural social en América Latina, en Revista Educación No. 35, Educación para adultos, México, C.N.T.E., Enero-Marzo 1981, p. 37.
- ²⁰ PUIGGROS, A., op. cit., p.p. 38-40.
- ²¹ CASTRO, F., Algunas reflexiones en torno a la educación no formal, Ponencia presentada en el Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, 1981, 9 pp.
- ²² SAENZ, A., Educación para adultos y proceso educativo. Aspectos críticos, en Revista Educación No. 35, Educación para adultos, México, C.N.T.E., Enero-Marzo 1981, p.p. 40--41.
- ²³ SCHMELKES, S., op. cit., p. 472.
- ²⁴ ALVAREZ y TORO, La educación no formal, Colombia, Asociación de Publicaciones Educativas, 1975, p. 7.
- ²⁵ Ibidem, op. cit., p. 38.
- ²⁶ Ibidem, p.p. 60-61.
- ²⁷ Ibidem, p. 62. Ejemplos de cada una de estas especificaciones - pueden encontrarse en las p.p. 60-69 de la misma obra.
- ²⁸ Ibidem, p. 64.

²⁹ Ibidem, p.p. 65-67.

³⁰ Ibidem, p. 69.

³¹ Ibidem, p.p. 72-73.

³² Ibidem, p. 74.

³³ CADENA, F. y MARTINEZ, J., Documento Base. Educación Informal y No formal, en Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Talleres Gráficos de la Direcc. de Publicaciones del I.P.N., 1981, p. 271.

³⁴ Ibidem, op. cit., p. 275.

³⁵ Ibidem, p. 279.

³⁶ Ibidem, p.p. 278-279.

³⁷ Ibidem, p. 279.

³⁸ Por ejemplo, señala TORRES: "Algunos supuestos fundamentales - presiden nuestro análisis. En primer lugar existen diferencias-terminológicas, siendo la más importante la que se establece entre Educación no-formal y Educación de adultos. En nuestro análisis, hemos considerado al término Educación no formal como la denominación propuesta y popularizada por las ciencias de la Educación de origen estadounidense, para el complejo de actividades extraescolares, gran parte de las cuales se refieren a la Educación de adultos (Véase el trabajo de Thomas La Belle, en este libro). Si bien hay que realizar estudios teóricos y empíricos más cuidadosos para deslindar campos analíticos con mayor precisión, en este trabajo consideraremos a la Educación no formal, y a la Educación de adultos como términos similares e intercambiables".

TORRES, C.A., Alianza de clases y educación de los adultos en América Latina, en Ensayos sobre la educación de los -

adultos en América Latina, México, C.E.E., A.C., 1982,
p.p. 202-203.

³⁹ CADENA Y MARTINEZ, op. cit., p. 279.

⁴⁰ Véase: HUACANI, J. y MAMANI, J., Estudio de caso: Warisata "Es-
cuela-Ayllu", en Perspectivas de la educación en Améri-
ca Latina, México, C.E.E., 1979, p.p. 179-211.

⁴¹ ALVAREZ y TORO, op. cit., p. 90.

CONCLUSIONES

1.- Nos interesó caracterizar en forma muy esquemática qué objetos teóricos es decir, qué propiedades o datos de la percepción, se estudiaban en el análisis de la llamada ENF.

No dejamos de reconocer que éste no es un conocimiento absoluto, sino que debe revisarse y perfeccionarse. El valor de nuestra aproximación al tema tiene historia y es a su vez susceptible de corrección por nuevos datos o teorías; lo que lleva a concebir la marcha de la ciencia como un proceso dialéctico en que teoría y práctica se controlan sucesiva y mutuamente.

Lo que se pretendió cuestionar es la existencia y el conocimiento de esos objetos teóricos que son planteados por los autores que hemos venido citando.

Existen entonces, abundantes y variadas definiciones de ENF. Aunada a esta diversidad en el plano teórico, es preciso enfatizar la multiplicidad de experiencias y proyectos en el terreno de la praxis educativa.

A partir de ahí, nos pareció urgente y necesario precisar esta problemática en la forma en que era definida por estos autores. Este no sería aún un sentido explicativo sino solamente una parte del objeto a estudiar. Partiendo de los simples documentos sería posible llegar a alguna clasificación o algún ordenamiento que permitiese alguna generalización.

ción, pero nunca nos propusimos una explicación de los propios hechos a que se referían.

A través de la investigación (método de investigación) tratamos - disponiendo ya de elaboraciones metodológicas - de descubrir la categoría más abstracta o determinación general, o constituyente, e ir especificando sus formas determinadas particulares, o lo constituido. Así, el fenómeno aparece - pensado al término de una composición.

2.- De todo lo anterior surgen una serie de planteos no resueltos en esta investigación.

- Toda construcción teórica es dependiente de las condiciones concretas en que se muestra la realidad. En consecuencia, la ENF no puede comprenderse fuera del contexto económico, político, sociocultural e histórico en que está inserta.

En el fondo, la intención que nos animó es la de comprender una categoría que procura problematizar a través de su intervención, un conjunto de datos específicos.

- Entendemos que quedan pendientes interpretaciones adecuadas de las combinaciones específicas, por unión y por oposición, de las manifestaciones de la ENF en problemáticas regionales, locales, etc.

El proyecto así planteado es muy amplio y podría cumplirse con la realización de varias investigaciones distintas

que se integren en un conjunto definido desde el comienzo . Esto parece incluir la necesidad de, además del -- tratamiento de la estructura social como totalidad, un - examen minucioso de la formación de las clases sociales, así como un análisis detallado de la construcción social de las ideologías, en cada país y por regiones.

Otras cuestiones que reclaman investigaciones ulteriores son:

- La necesidad de seguir profundizando en el estudio de la naturaleza de la ENF, así como de sus posibilidades. - Pues aunque hay una gran acumulación de experiencias relativas al tema, reseñas de las mismas, etc.; y de que - algunos institutos, centros de educación superior y centros particulares se esfuerzan por sistematizar y aglutinar lo que se hace, gran parte de lo que se recoge de -- nuestras experiencias se localiza fuera de Latinoamérica y probablemente para consumo externo.
- Dado que la ENF no es un fenómeno opuesto a la EF, no es conveniente usar una nomenclatura en sentido negativo para definir a la primera. Es urgente realizar aportaciones teóricas que faciliten la comprensión, explicitación, etc. de estos proyectos.
- El uso de diferentes categorías para referirse a un mismo fenómeno, sin ningún criterio, es el segundo problema que planteamos en la introducción.

- Las relaciones reales entre la ENF y el cambio social --
-con todo lo que el tema conlleva- es otra problemática a resolver.
- La falta de sistemas de evaluación para programas de esta índole, pues aunque haya algunos estudios por ejemplo del CIDE, la tarea de evaluación se ha orientado fundamentalmente a la valoración del aprendizaje de cada persona y a diagnosticar las necesidades y condiciones para instrumentar programas educativos.
- La escasa vinculación de esfuerzos en todos sentidos, lo que trae como consecuencia la duplicación y el empleo inadecuado de recursos materiales y humanos.

3.- Este trabajo de tipo exploratorio ha tenido como propósito presentar un panorama de la problemática teórico-conceptual de la ENF.

Es posible que algunos lectores no coincidan total o parcialmente con lo expuesto, sin embargo, precisamente por el carácter polémico del tema, se hace necesaria una más amplia y activa discusión teórica que permita esclarecer la naturaleza de esta práctica educativa en América Latina.

4.- La Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación es la coyuntura que en nuestra opinión, proyecta las condiciones para el auge de dichas actividades en nuestros países.

Se consideró que la ENF o informal (todavía no delimitadas - entonces), era una de las formas para superar la citada crisis. A través de ella se lograría la formación de recursos humanos, la adecuación entre lo que "requiere" el mercado la boral y lo que produce la educación; la atención de la de-- manda educativa rezagada, que cada vez se incrementa más, - etc.

En sí, su función estribaría en ser un complemento de la edu-- cación escolar, también denominada formal.

Aunque prácticas educativas de este género han existido hace siglos en Latinoamérica, es a partir de 1960 que se les em-- pieza a identificar como no formales; y se desarrollan siste-- mas conceptuales que "permitan" interpretarlas.

- 5.- Hemos cuestionado la validez de términos ambiguos para expli-- car esta realidad. La ENF es un término acuñado en otro con-- texto (E.U.A.), que no obstante haber incorporado significa-- ciones del concreto latinoamericano no llega a ordenar ni a explicar dicha realidad. Pues como hemos visto, los crite-- rios que se han venido empleando para deslindar los fenómenos educativos (EF, ENF, educación informal) son poco significa-- tivos; y como consecuencia, al analizar únicamente sus carac-- terísticas externas, metodologías, objetivos, etc., se descu-- bre gran imprecisión, básicamente porque éstos no son dife-- renciables o excluyentes.

Es decir, de la dicotomía EF-ENF y de la tricotomía EF, ENF, educación informal, no se derivan los elementos que posibili-tan llegar a la esencia de la ENF mediante una supuesta oposi-ción entre ellos, aún cuando se incluya la idea de conti--nuo. Al menos, hasta el momento, no ha ofrecido resultados--representativos.

6.- Pensamos que no es posible conceptualizar la ENF para Améri--ca Latina como se ha hecho en países industrializados, ya --que no estamos buscando "ocupar el tiempo ocioso de la pobla--ción, o formar una civilización para el ocio". Para nues--tros países puede significar una verdadera alternativa en la lucha por el desarrollo integral de cada individuo.

7.- Aunque parece que en América Latina se trata de dar respues--tas propias y que para ello se hace uso del conocimiento y --la tecnología de la humanidad, así como de su capacidad crea--tiva, se otorga demasiada importancia a la investigación --aplicada en relación al tema que nos ocupa.

La dependencia cultural con respecto al extranjero, princi--palmente hacia Estados Unidos, se fomenta con base en el ar--gumento de que hay que investigar para resolver problemas --operativos, urgentes, inmediatos. Pero al relegar la inves--tigación básica, se reducen las posibilidades de encontrar --caminos propios en la ruta del conocimiento, y de la compren

si3n de un fen3meno en s3.

Entre las m3ltiples formas necesarias para evitar que los pedagogos latinoamericanos retomemos irreflexivamente lo que - en otras latitudes se planea y decide, es necesario trabajar te3rica y pr3cticamente en el proceso educativo.

La excesiva dispersi3n conceptual en ciencias sociales, es - un obst3culo importante para el aprovechamiento de conoci -- mientos y experiencias ajenas y para el desarrollo del cono -- cimiento en este campo de estudio.

Es necesario evitar la intromisi3n acr3tica de t3rminos que - en lugar de esclarecer el problema lo oscurecen. Es indis -- pensable la investigaci3n b3sica en Pedagog3a especialmente - en Am3rica Latina para no continuar consumiendo marcos te3ri -- cos elaborados por organismos internacionales y agencias ex -- tranjeras.

El t3rmino ENF por ejemplo, se introdujo como equivalente de educaci3n de adultos y educaci3n extraescolar. Actualmente, como resaltamos en el segundo capitulo, hay mayor tendencia - a referirse a esos proyectos como ENF; o sea, que las catego -- r3as se introducen como una moda m3s, impuesta por organis -- mos internacionales y agencias extranjeras.

8.- Este trabajo arroja solamente una alternativa inicial para - avanzar en la tarea del an3lisis y construcci3n de solucio -- nes te3rico-metodol3gicas sobre la llamada ENF, las cuales -

intentan sobrepasar las consideraciones circunstanciales o asociadas a necesidades pragmáticas de que ha sido objeto - dicha categoría.

Así, en un intento de evitar dicotomías tajantes, basadas - en las características externas de ambos fenómenos sostiene- mos que la ENF no se opone a la educación escolar.

La educación no formal, tal como la definimos al final del último capítulo, no está orientada a lo que se ha entendido por "humanista", ni tampoco a lo que corresponde a la forma- ción del hombre "pragmático"

¿No sería posible que al abarcar el término ENF procesos - tan variados resultara inútil tratar de encontrar sus ras- gos comunes y esenciales?

¿Cuándo podemos decir que estamos aplicando correctamente - la categoría ENF ?

El problema se plantea fundamentalmente porque ya no pode- mos retomar sin ninguna consideración las formulaciones teó- ricas que hemos cuestionado a lo largo del trabajo. Esto - se muestra con mayor claridad cuando surge un nuevo proyec- to educativo no tradicional ¿cómo podríamos saber si es ENF?

Consideramos que la cuestión no radica en la imposibilidad de definir realmente la ENF, sino en la necesidad de una - categoría que responda a su verdadera naturaleza en cuanto

realidad abierta que exige, por ende, una categoría abierta.*

Es así que cuando pretendemos presentarla como una nueva forma de generar conocimientos, nos estamos refiriendo a una práctica específica articulada necesariamente a una categoría abierta, relativa a su naturaleza creadora y constantemente cambiante, que precisamente por ese atributo puede ponerse al servicio de profundas transformaciones si sus temas y métodos se replantean a la luz de teorías contestatarias.

Concluimos que la ENF tiene connotaciones particulares -- frente al fenómeno imperialista tal y como se ha redefinido en nuestra región.

En suma, partimos de la idea de que la ENF es una categoría que requiere ser conceptualizada. Con base en esta premisa remodelamos la organización de los datos con miras a ese fin. No todas las relaciones que descubrimos son perceptibles, ya que una cosa es que exista una realidad determinada que pueda ser categorizada, y otra que la categoría

*Véase: SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo. De la imposibilidad y posibilidad de definir el arte, en Deslinde. Revista de la Facultad de Filosofía y Letras. Año I, No.1, México, U.N.A.M., mayo-agosto 1968. El autor introduce la idea de categoría abierta con el fin de definir una problemática similar a la que nos ocupa.

rfa aparezca a nivel sensible.

Creemos sin embargo, haber logrado sistematizar algunos atributos de la realidad que le sirve de base.

BIBLIOGRAFIA

- ALVAREZ, B. y TORO, J.B., La educación no formal, Colombia, Asociación de Publicaciones Educativas, 1975, 112 pp.
- AVANZINI, Guy, (Comp.) La Pedagogía en el siglo XX, Traducc. Jaime Vegas, Madrid, Marcea, S.A. de Ediciones, 1977, (Colecc. Educación Hoy), 400 pp.
- BAENA PAZ, Guillermina, Instrumentos de investigación, 7a. ed, - México, Editores Mexicanos Unidos, S.A., 1981, (Colecc.- Textos y diccionarios), 130 pp.
- BAENA PAZ, Guillermina, Manual para elaborar trabajos de investigación documental, México, Editores Mexicanos Unidos, S. A., 1981, 122 pp.
- BOSCH GARCIA, Carlos, La técnica de investigación documental, - 7a. ed, México, U.N.A.M., 1977, 69 pp.
- CADENA, Félix y MARTINEZ, J., Documento Base. Educación Informal y No formal, en Congreso Nacional de Investigación Educativa, México, Talleres Gráficos de la Direcc. de Publicaciones del I.P.N., 1981, p.p. 265-368.
- CARNOY, Martín, La educación como imperialismo cultural, Traducc. Félix Blanco, 3a. ed, México, Siglo XXI, 1980, (Serie - educación), 349 pp.
- CARRENO HUERTA, Fernando, La investigación bibliográfica, (Breve guía para la confección de trabajos escritos), 3a. ed, - México, Editorial Grijalbo, 1975, 63 pp.
- CASTELLS, M. y DE IPOLA, E., Práctica epistemológica y ciencias-sociales, Mimeo, 1973.

- CASTRO, Florinda, Algunas reflexiones en torno a la educación no formal, Ponencia presentada en el Congreso Nacional de - Investigación Educativa, México, 1981, 9 pp.
- COOMBS, Philip, La crisis mundial de la educación, Traducc. Monserrat Solanas, 4a. ed, Venezuela, Península, 1978, (Colecc. Historia, Ciencia, Sociedad No. 82), 333 pp.
- COOMBS, Philip, La lucha contra la pobreza rural, Traducc. Luis-Rodríguez Aranda, España, Publicado para el Banco Mundial por Editorial Tecnos, 1975, (Serie Banco Mundial), - 360 pp.
- CUEVA, Agustín, El desarrollo del Capitalismo en América Latina, 5a. ed, México, Siglo XXI, 1981, 238 pp.
- DE IPOLA, Emilio, La inserción de lo educativo en lo social, Memorias del Foro de Investigación sobre Educación y Sociedad, Universidad Veracruzana, México, 1981.
- ENCICLOPEDIA DEL MUNDO ACTUAL, La Pedagogía Moderna, España, Ed. Moguer, 1978, 196 pp.
- ESCOLAR SIGAL, Ruth, El proceso de investigación, México, Mimeo, 1982.
- FIGUEROA, Manuel, La ayuda internacional, sus fundamentos y consecuencias educativas en el subdesarrollo latinoamericano, en La educación y desarrollo dependiente en América-Latina, México, Ed. Gernika, 1979, (Colecc. Educación y-Sociología No. 5), p.p. 289-305.
- FURTER, Pierre, La formación extraescolar y el desarrollo dependiente, Revista interamericana de educación de adultos, - 1979, p.p. 7-69.

- GALEANO, Eduardo. Las venas abiertas de América Latina, 33a. - ed, México, Siglo XXI, 1982, 470 pp.
- GRAMSCI, Antonio, La formación de los intelectuales, Traducc. - Angel González V. México, Ed. Grijalbo, 1963, (Colecc 70, Vol. 2), 158 pp.
- GUZMAN, José Teódulo, Alternativas para la educación en México, - 2a. ed, México, Ed. Grijalbo, 1978, (Colecc. Educación y Sociología No. 4), 306 pp.
- GUZMAN, José Teódulo, Características y efectos de la educación no formal en algunos programas de desarrollo rural, en - Perspectivas de la Educación en América Latina, México, - Centro de Estudios Educativos, A.C., 1979, p.p. 241-264.
- IANNI, Octavio, Sociología del Imperialismo, Traducc. Claudio Co lombani y Labastida, J., México, SEP setentas, 1974, - - 158 pp.
- ILLICH, Iván, En América Latina ¿Para que sirve la escuela?, 2a. ed, Argentina, Eds. Búsqueda, 1973, 80 pp.
- INGLE, Henry, Medios de Comunicación y Tecnología, Una mirada a - su papel en los programas de educación no-formal, Tra - ducc. Horacio Chávez, en Revista del Centro de Estudios - Educativos, A.C., México, C.E.E., 1977, Suplemento 4, -- Vol. VII, 69 pp.
- LA BELLE, Thomas, Educación no formal y cambio social en América Latina, Traducc. Ma. Elena Vela, México, Ed. Nueva Ima - gen, 1980, (Serie educación), 288 pp.
- LA BELLE, Thomas, Metas y estrategias de la educación no formal - en América Latina, en Ensayos sobre la educación de los - adultos en América Latina, México, C.E.E., A.C., 1982, - (Colecc. Estudios Educativos Vol. 6), p.p. 111-138.

- LESA HERNANDEZ, C., Acerca de la Educación no formal, Uruguay, -
Rev. Punto 21 No. 3, 1980, p.p. 28-33.
- LOWE, John, La educación de adultos, Perspectivas mundiales, Tra-
ducc. Pedro Fernández y Ortiz, A., España, Eds. Sígueme,
1978, (Colecc. Pedagogía y Sociedad No. 9), 283 pp.
- MCANANY, E. y ORIVEL, F., ¿Pueden ser útiles para los países del
Tercer Mundo las nuevas técnicas de enseñanza?, España, -
Revista de Educación No. 263, 1980, p.p. 85-107.
- MALDONADO, Tomás, Educación y Filosofía de la Educación, México,
Cuadernos de formación docente No. 16, E.N.E.P., Acatlán,
U.N.A.M., 1982, p.p. 9-29.
- MORALES, Daniel, Educación y desarrollo dependiente en América -
Latina, Una visión general del problema, en La educación
y desarrollo dependiente en América Latina, México, Ed.-
Grijalbo, 1979, (Colecc. Educación y Sociología No. 5), -
p.p. 19-47.
- MUÑOZ IZQUIERDO, Carlos, Efectos económicos de la educación de -
adultos, en Ensayos sobre la educación de los adultos en
América Latina, México, C.E.E., 1982 (Colecc. Estudios -
Educativos Vol. 6), p.p. 91-110.
- OCHOA, Jorge y GARCIA HUIDOBRO, Juan, Tendencias de la investiga-
ción sobre educación de adultos y educación no-formal en
América Latina, en Ensayos sobre la educación de los - -
adultos en América Latina, México, C.E.E., A.C., 1982, -
(Colecc. Estudios Educativos Vol. 6), p.p. 427-462.
- PAIVA, Vanilda, Educación permanente: I ¿Ideología educativa o -
necesidad económico-social? II Producción capitalista y
calificación de la fuerza de trabajo, en Ensayos sobre -
la educación de los adultos en América Latina, México, -
C.E.E., A.C., 1982, (Colecc. Estudios Educativos Vol. 6),
p.p. 139-199.

- PETTY, Miguel, Problemática de la insuficiencia de los sistemas-escolares, en La educación en América Latina, México, Ed. Limusa, 1981, p.p. 25-48.
- PICON ESPINOZA, César, La educación de los adultos en América Latina en la década de los ochentas, en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina, México, C.E. E., A.C., 1981, (Colecc. Estudios Educativos Vol. 6), p. p. 335-378.
- PUIGGROS, Adriana, Imperialismo y educación en América Latina, - México, Ed. Nueva Imagen, 1980, (Serie educación), 247 - pp.
- REAL ACADEMIA ESPAÑOLA, Diccionario de la lengua española, 19a.-ed, España, Talleres Gráficos de la Ed. Espasa, Calpe, - 1970, 6 tomos, 1436 pp.
- REBEIL, Ma. Antonieta, Educación no formal en áreas rurales mexicanas, en La educación y desarrollo dependiente en América Latina, México, Ed. Gernika, 1979, (Colecc. Educación y Sociología No. 5), p.p. 233-256.
- Revista Educación No. 35, Educación para adultos, México, C.N.T. E., Enero-Marzo 1981, 152 pp.
- RIVERO HERRERA, José, La educación no formal en la Reforma Peruana, O.N.U., U.N.E.S.C.O., CEPAL, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Desarrollo y Educación en América Latina y el Caribe, 1979, 93 pp.
- ROJAS SORIANO, Raúl, Guía para realizar investigaciones sociales, Prólogo. Fernando Holguín Quiñones, 6a. ed., México, U.N. A.M., 1981, (Colecc. Textos Universitarios), 274 pp.
- SANCHEZ VAZQUEZ, Adolfo, De la imposibilidad y posibilidad de definir el arte, en Deslinde. Rev. de la Facultad de Filosofía y Letras, Año I, No. 1, México, U.N.A.M., mayo-agosto 1968, p.p. 12-29.

- SANCHINELLI FERNANDEZ, René, Ensayo sobre Andragogía y educación cooperativa - de la educación tradicional a la educación participativa, en Revista de educación no formal para -- adultos, Algunos temas, año IV, No. 10, México, CENAPRO, 1981, 19 pp.
- SCHMELKES, Sylvia, La investigación sobre educación de adultos - en América Latina, en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina, México C.E.E., A.C., 1982, -- (Colecc. Estudios Educativos Vol. 6), p.p. 463-480.
- SOLARI, E., Desigualdad social y educación de adultos en América Latina, en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina, México, C.E.E., A.C., 1982, (Colecc. Estudios Educativos Vol. 6), p.p. 21-33.
- TORRES, Carlos Alberto, Alianza de clases y educación de los - - adultos en América Latina, en Ensayos sobre la educación de los adultos en América Latina, México, C.E.E., A.C., - 1982, (Colecc. Estudios Educativos Vol. 6), p.p. 201-230.
- TORRES, Carlos Alberto, Conciencia y Revolución. Notas sobre la sociología de la educación de Paulo Freire, España, Revista de Ciencias de la Educación, Enero-Marzo 1982, p.p. 53-69.
- UNESCO, El devenir de la educación, Traducc. Enrique G. León L. - et al, México, SEP setentas, 1974, 3 tomos, No. 167-153- pp., No. 168-153 pp. No. 169-151 pp.
- VALERO, Luis, La educación no formal entre la domesticación y la revolución, en Perspectivas de la Educación en América - Latina, México, C.E.E., A.C., 1979, p.p. 293-313.
- VIELLE, Jean Pierre, Educación no formal, Capacitación e innova- ción en el medio rural, México, U.N.A.M, 1973, Deslinde- No. 93, 18 pp.

VIO G, Francisco y SEGOVIA, L, Educación a través de la acción -
investigativa: un inventario de efectos, (Aprendizaje en
tre adultos, participación campesina y desarrollo), Docu
mento presentado en el Taller sobre la Metodología de la
Investigación Social en los Programas de Capacitación Ru
ral, realizado en la sede de CREFAL, Pátzcuaro, Mich., -
México, 1980, 22 pp.