

ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS. «FORMALES», «NO FORMALES» E «INFORMALES»

FORMAL, NON FORMAL AND INFORMAL EDUCATIONAL PROCESS. A CONCEPTUAL ANALYSIS

JOSÉ MANUEL TOURIÑÁN LÓPEZ

*Facultad de Ciencias de la Educación. Departamento de Teoría e Historia de la Educación.
Campus Sur. 15706 Santiago de Compostela.*

RESUMEN

El momento actual, caracterizado por la búsqueda de calidad en los procesos educativos, el desarrollo de alternativas y el afianzamiento de los sistemas educativos descentralizados, nos coloca en una circunstancia de especial interés a nivel de educación familiar, de padres y de posibilidades nuevas en el entorno de las Administraciones Locales que hace necesario de nuevo un análisis de significado de los procesos formales, informales y no formales de educación en sus postulados y fundamentos teóricos.

Esta propuesta de análisis se desarrolla en seis apartados:

1. Justificación y delimitación del análisis conceptual.
2. Origen de los términos objeto de análisis.
3. Distinción lógica de los términos.
4. Redefinición de la educación informal.
5. La cuestión de los agentes y la intencionalidad en el proceso de educación.
6. Propuesta semántica para los procesos formales y no formales.

El análisis distingue los procesos en función del carácter directa o no directamente educativo de los estímulos que se utilizan y estudia el significado de la intencionalidad en el educando y en el educador en dichos procesos.

SUMMARY

Today, people in educational world is focussed about the quality in educational process, the development of new ways to make education and policy. All of this is strengthening decentralizate educational systems and also is contributing to set upper the role of parents in education.

Informal and non formal education are a very special way to make education in family environment.

This article is trying to find out about the meaning of such concepts. It sounds as if «formal», «non formal» and «informal» could be distinguished among them according to the special character —directly or non directly educative— we can assign to the «stimula» that we use in heteroeducational process.

Again and again, the key-question is the role of intentionality in educational human action, whether educator or pupil.

0. INTRODUCCIÓN

En el año 1983 participé en el II Seminario Nacional de Teoría de la Educación, celebrado en Salamanca, con una ponencia acerca del análisis teórico de los términos «formal», «informal» y «no formal» en la educación. Aquel momento coincidía con la introducción en España de los primeros análisis de esos términos en la literatura pedagógica, derivados de los trabajos de la E. Faure y Ph. Coombs que tuvieron carácter pionero en el ámbito de la planificación educativa respecto de estas cuestiones (Tourinán, 1983).

Posteriormente el análisis de la educación informal y no formal se derivó hacia los problemas de la educación para el ocio y las actividades propias de las escuelas de padres, y, en esta línea, en España tenemos muchos trabajos que ahora sería prolijo enumerar, y que pueden quedar representados sin lugar a dudas en la producción del profesor J. Trilla (1986-1993) que ha contribuido a conferir categoría de problema intelectual, tanto a las cuestiones teóricas como prácticas en ese ámbito.

Creo que el momento actual, caracterizado por la búsqueda de calidad en los procesos educativos, el desarrollo de alternativas y el afianzamiento de los sistemas educativos descentralizados, nos coloca en una circunstancia de especial interés a nivel de educación familiar, de padres y de posibilidades nuevas en el entorno de las Administraciones Locales que hace necesario de nuevo un análisis del significado de los procesos formales, informales y no formales de educación en sus postulados y fundamentos teóricos.

Esta propuesta de análisis se desarrolla en seis apartados:

1. Justificación y delimitación del análisis conceptual.
2. Origen de los términos objeto de análisis.
3. Distinción lógica de los términos.
4. Redefinición de la educación informal.
5. La cuestión de los agentes y la intencionalidad en el proceso de educación.
6. Propuesta semántica para los procesos formales y no formales.

1. JUSTIFICACIÓN Y DELIMITACIÓN DEL ESTUDIO TEÓRICO DE LOS TÉRMINOS «FORMAL», «NO FORMAL» E «INFORMAL»

Los términos que vamos a estudiar han alcanzado un reconocimiento consolidado dentro de la clase «educacional». Este reconocimiento se debe a la incuestio-

nable verdad de que la triple atribución —«formal», «no formal» e «informal»— a «educación ha hecho posible la creación de programas educativos eficaces para satisfacer las demandas de aprendizaje de una sociedad en expansión que no encontraba respuesta plena en las aulas escolares (Metzger, 1987, p. 46; Schramm, 1967; Thomas, 1976, IV y V).

Buena parte de los estudios que citaremos en este trabajo hacen referencia a las contribuciones que estos modos de entender la educación están haciendo a las políticas educativas de diversos países. Precisamente por eso, este trabajo no pretende realizar una exposición más del acervo cultural resultante de la aplicación a «educación» de esas tres categorías. Nuestro objetivo es el análisis de la consistencia teórica de los tres términos en el discurso pedagógico (Tourinán, 1983).

El análisis de estos terminos se justifica, en nuestra opinión, a partir de tres tesis que exponemos a continuación.

A) *Ausencia de estudios teóricos específicos de estos términos*

Afirmar la ausencia de estudios teóricos en el caso concreto de estos términos, no equivale, en absoluto, a negar cualquier tipo de estudio sobre la educación «formal», «no formal» e «informal»; una abundante bibliografía en los ámbitos educativos de la planificación, la política y los medios de comunicación de masas que ha sido recogida en el Instituto Internacional de Planificación Educativa confirma el error de tal negación.

Nuestra tesis no debe interpretarse como si reclamase para sí el privilegio de ser el primer estudio en las dimensiones «formal», «no formal» e «informal» de la educación. Desde la obra de Coombs, que sirvió de documento básico para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación celebrada en Williamsburg, Virginia, en octubre de 1967, muy diversos trabajos han realizado estudios teóricos acerca de los objetivos, contenidos, actividades, estrategias y recursos de esos tres tipos de educación. La propia obra de Coombs a que nos estamos refiriendo es un claro ejemplo de una obra teórica que explica y dirige, describe y prescribe aspectos formales y no formales de la educación (Coombs, 1978, 4ª ed., pp. 237 y ss.).

Tampoco debe interpretare esta tesis como un modo indirecto de denunciar una supuesta escasa importancia de los trabajos teóricos realizados hasta ahora en estos tres ámbitos. Para cualquier estudioso de esta problemática es obligado reconocer que diversos trabajos teóricos han demostrado que al operar con esas tres categorías el campo de la educación se ha ampliado en cuatro ejes fundamentales.

1. Se acepta conceptualmente que educación y escolaridad no se confunden ya a nivel general, porque, por una parte, la escuela termina en un momento determinado de la vida y la educación es un proceso que dura toda la vida y, por otra parte, se puede demostrar que, bajo determinadas circunstancias, la escuela es deseducadora, lo cual sería imposible si escuela y educación fueran idénticas invariablemente (Richmond, 1980, pp. 27 y 31).

2. La escuela es una institución reconocida socialmente para educar, porque el aprendizaje sistemático, que es prerequisite para la adquisición de competencias necesarias en un proceso de autorrealización, no puede ser logrado a cualquier nivel sin la escuela (Hussen, 1979, p. 150; Silberman, 1970; Spackman, 1972).

3. El acceso a los medios materiales y humanos de enseñanza puede hacerse a través de otras instituciones. Es erróneo el supuesto de que, si una nación sólo puede atender en escuelas a la mitad de la población escolar, la otra mitad debe quedar condenada a una vida de analfabetismo, tal como si toda la educación se impartiera sólo durante los primeros años de vida (Coombs, 1978, p. 250; Brockington y White, 1978; Faure, 1973, p. 274).

4. La influencia social y la comunicación existencial tienen una virtualidad educativa que no puede ser despreciada, a menos que se defiendan erróneamente un concepto de sistema educativo alejado de las exigencias y transformaciones de una sociedad cambiante (Porcher, 1976; Quintana, 1976 y 1980; Vega y Relea, 1973; Paulston, 1980).

Ausencia de estudios teóricos específicos de los tres términos a que nos estamos refiriendo quiere decir en este trabajo necesidad de estudios que justifiquen y delimiten las interpretaciones que se derivarían de integrar los tres términos en el sistema conceptual de la educación. Los trabajos de educación formal, no formal e informal han puesto especial empeño en conseguir rango educativo para unos ámbitos que antes del uso de esos conceptos estaban alejados de las prácticas genéricamente asociadas con la educación; es decir, han modificado en sus realizaciones el concepto de educación; han introducido unos términos para identificar esos ámbitos; han ampliado el campo de la educación; pero no se han analizado suficientemente las implicaciones teóricas de estos términos en el concepto de educación que son el cometido de este estudio. Nuestra intención es avanzar en una vía de investigación que ayude a precisar la respuesta al problema conceptual que se hace evidente en preguntas como las siguientes:

— Si se dice que la educación informal es la influencia no intencionalmente educativa: ¿Hay que relegar la condición intencional de la actividad educativa? ¿Debe reconocerse, sin más, como educativo cualquier tipo de influencia?

— Si se dice que la educación formal es institucional, ¿pueden existir instituciones de educación no formal?

— Si se dice que la educación no formal es extraescolar, cuando la escuela realice un programa educativo a tiempo parcial para adultos acerca de la convivencia democrática, ¿se considerará esa actividad como educación formal o no formal? Si se considera como no formal, resultaría que, aquella actividad que se tipifica comúnmente como no formal, es también escolar.

B) *Necesidad general del análisis conceptual de los términos del discurso pedagógico*

La defensa y justificación de la necesidad del análisis de los términos es, sin lugar a dudas, uno de los temas que preocupa actualmente desde el punto de vista

intelectual. Podemos resumir las tesis que nos permiten justificar esa necesidad del siguiente modo:

En líneas generales, todo discurso se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en la comunicación. La comunicación es un proceso mental-físico cuya función es elicitación del significado a que se apunta (Stewart, 1973, pp. 45 y C. IX).

El significado no está en las meras palabras como algo físico. Desde el punto de vista físico, las palabras son complejos simbólicos, representaciones físicas de los significados ubicados en la mente del comunicante; pero no son el significado, porque nada físico que pertenezca intrínsecamente al complejo simbólico-físico, como es la dimensión, configuración, longitud de onda, etc., proporciona información acerca de la relación existente entre el complejo simbólico y el propósito para el que se empleó. Desde Platón, sabemos que es un error creer que las palabras escritas hablan, como si pensarán, porque, en primer lugar, si se les pregunta con el afán de informarse sobre algo de lo dicho, expresan tan solo una cosa que es siempre la misma; en segundo lugar, basta con que algo se escriba una sola vez para que el escrito circule por todas partes sin que sepa decir a quién debe interesar; y, en tercer lugar, cuando ese algo escrito es reprobado injustamente, necesita la ayuda de su padre pues por sí solo no es capaz de defenderse (Platón, Fedro, 274 c., d., e.; 275 a, 275 d).

Un determinado complejo simbólico físico es siempre necesario en la comunicación, pero no es suficiente garantía para la elicitación del significado a que se apunta.

El significado está en función de la relación que se establece entre las ideas de la mente y la realidad a que nos referimos (Bochenski, p. 20 y c. III).

El complejo simbólico físico de toda comunicación no guarda en absoluto una relación causal con el significado, pues, si la guardase, no sería posible explicar cómo un inglés, un francés y un español, comparten la misma idea de «lápiz» con tres complejos simbólicos distintos (Stewart, 1973, p. 125).

El discurso pedagógico versa sobre una realidad eminentemente práctica —la educación—, cuya interpretación exige no sólo medios para validar y contrastar un efecto, sino también medios para justificar la conveniencia de lograr ese efecto (Hirst, 1969, pp. 40-42). Consiguientemente, el significado del discurso pedagógico se refiere, en ocasiones, a una realidad abstracta, expresada en conceptos que no siempre guardan una relación directa con hechos observables. Y así las cosas, es imprescindible en el establecimiento de un discurso pedagógico significativo, la evaluación de los términos teóricos que se utilicen (Esteve, 1979, pp. 37-40; 78-81; 107-111).

Por supuesto, debe quedar claro que el análisis teórico de unos términos no resuelven todos los problemas en torno a la realidad a que nos referimos con ellos, ahora bien, en la misma medida que la racionalidad práctica exige la racionalidad teórica (Mosterin, 1978, p. 81), la evaluación de los términos del discurso cumple dos funciones básicas:

1. Facilita el carácter del estudio pedagógico, pues, como dice Popper, sólo en la medida en que nos ponemos de acuerdo en los términos básicos, estamos

en condiciones de constituir una colección de enunciados en una disciplina científica (Popper, 1977, p. 101).

2. Facilita el control del discurso pedagógico ya que, cuando evaluamos los términos, nos situamos en condiciones favorables para precisar su alcance, lo cual significa, en unos casos, suprimirlos, si quedan inútiles para la comunicación, en otros, sustituirlos por aquéllos que no susciten asociaciones indeseables o falsas, y en otros, redefinirlos de acuerdo con criterios más adecuados (Kneller, 1969, pp. 154-169, 202-215).

C) *La necesidad específica del estudio teórico de estos tres términos en el discurso pedagógico*

El hecho de que interesen los estudios teóricos específicos acerca de estos tres términos no es condición suficiente de la necesidad específica del estudio teórico de los mismos, pues pudiera ser que no existan estudios teóricos específicos de los términos porque en el caso concreto de éstos no fueran necesarios.

La necesidad específica del estudio de educación «formal», «no formal» e «informal» está fundada para nosotros desde tres ámbitos:

1. La forma de delimitar las definiciones de los conceptos de educación «no formal» e «informal» los ha convertido, desde hace tiempo, en categorías residuales o restantes que hacen pertinente ese estudio.

Como dice Bhola la educación «no formal» se ha convertido en una categoría residual que incluye todo lo que no hace el sistema de educación formal o lo que no puede esperarse de la educación informal (Bhola, 1983, p. 48).

En el mismo sentido se expresa Schöfthaler acerca de la educación informal: «En general no es por sí misma objeto de reflexión, sino que, con vistas a limitar el campo de trabajo, ha de mostrar que la planificación de medidas educativas formales siempre se refiere sólo a una parte de la totalidad de procesos educativos posibles» (Schöfthaler, 1981, pp. 89 y 90).

Esta forma restante o restiva de definir da lugar —en palabras de Kneller— a «generalizaciones comprensivas», cuyo significado varía considerablemente con el uso (Kneller, 1969, p. 164) y dificultan la interpretación de los casos concretos, porque, como se prueba en el libro de Menne: cuando a la «comprensión» estrictamente lógica de un concepto general se le añaden diferencias accidentales nunca se puede decretar con seguridad lógica la pertinencia o no de la aplicación de un objeto concreto al concepto (Menne, 1976, pp. 14-22).

Se explica por esta razón que Bhola diga —aludiendo a la falta de claridad del concepto de educación no formal— que tal como se emplea hoy en día, abarca los objetivos educativos que sugieren las expresiones de educación básica, educación fundamental, educación de adultos, alfabetización, educación extraescolar, educación de segunda oportunidad, educación continua, educación permanente, educación paraescolar y educación formal e informal en ciertos casos (Bhola, 1983, pp. 45-47).

2. La propia construcción de los conceptos no formal e informal se ha valido del uso de términos analíticos y conceptos tomados de otros campos, tal como afirma Coombs en la introducción de su obra. *La crisis mundial en la Educación* (Coombs, 1978, 4ª ed., p. 5), y como dice Walton, hablando de la educación formal y de los términos trasvasados de otros contextos, el análisis teórico se hace necesario en aquellos casos en los que no existe un sistema teórico autóctono («indigenous») —tal es el caso de la educación—, porque los conceptos y proposiciones trasvasados de otros contextos no sólo conlleva («undergo») algún cambio de significación, sino que confunden y oscurecen el contexto al que son trasvasados (Walton, 1974, p. 221).

3. Las definiciones de educación formal, no formal e informal han sido establecidas —como hemos visto en el apartado «A» de este epígrafe y volveremos a confirmar en el siguiente— para introducir nuevos campos en la «extensión» del término educación y reorientar la consideración de los ámbitos comúnmente asociados a este término. Asimismo, estas definiciones no inventan los términos formal, no formal e informal, sino que es atribuyen un nuevo uso. Estas definiciones son, en palabras de Scheffler, definiciones estipulativas no inventivas y programáticas a la vez (Scheffler, 1970, c.l., especialmente pp. 10 y 15-17). Y, como el mismo Scheffler demuestra, estas definiciones, que pretenden reorientar la práctica comúnmente asociada al término que se define, requieren dos tipos de evaluación —evaluación de la definición y evaluación de las realizaciones implicadas en los programas derivados de ellas—. Ninguno de los dos tipos de evaluación es sustitutivo del otro, ni suficiente, por separado, para decretar la corrección de la definición y el programa asociado a la misma (Scheffler, 1970, pp. 27-28).

No darse cuenta de esto y no cumplirlo es propiciar la ocasión para polémicas dilatorias como las que surgen cuando una persona defiende la educación no formal porque es una manifestación correcta de la democratización de la enseñanza crear oportunidades educativas para aquellos adultos que no han podido ir a la escuela, y otra persona niega la educación no formal porque en su definición hay algunas imprecisiones y otras dificultades de carácter lógico (Scheffler, 1970, p. 17).

2. ORIGEN DE LOS CONCEPTOS DE EDUCACIÓN «FORMAL», «NO FORMAL» E «INFORMAL»

Dado el carácter residual o restivo de los términos, podemos centrar esta parte del trabajo en los conceptos «no formal» e «informal», en el entendimiento de que ese modo de ordenar la investigación no refleja, ni siquiera tácitamente, síntoma alguno de infravalorar la «educación formal». La mayor o menor amplitud del texto escrito dedicado al tratamiento de cada uno de los términos no es de ningún modo directamente proporcional a la importancia que deben tener en el discurso pedagógico. En este trabajo, y por fidelidad al objetivo marcado, es suficiente recordar que, si bien es cierto que la importancia de la educación «formal» ha sido exagerada en ocasiones, no menos cierto es que la institución escolar permanecerá como una institución central de la sociedad moderna, porque las fun-

ciones sociales de la escuela son, de hecho, funciones necesarias (Tourinán, 1980, pp. 89-101 y 1979, pp. 156-162; Quintana, 1977, p. 401 y ss.; Nassif, 1980, p. 272 y ss.; Faure, 1972; Botkin, 1979; Varios, 1992; González, 1995).

Un primer dato que destaca en la investigación es que las tres fórmulas que nos ocupan no surgieron al mismo tiempo. La contraposición educación formal-educación no formal comienza a tener resonancia en la ciencia de la educación institucional con la aparición de la obra de Coombs «The world educational crisis», publicada en 1968. Sin forzar la precisión puede decirse que la denominación «educación no formal» comenzó a emplearse en la mitad de la década de 1960 (Ahmed, 1983, p. 35), si bien, aún a principios de la década de 1970, era usual designar la educación institucionalizada como «formal education» y todos los demás procesos como «non formal education» o «out of school» (Schöfthaler, 1981, p. 90), que son traducidos indistintamente por enseñanza «informal» o «no formal» (Coombs, 1978, p. 202).

Únicamente a partir de mediados de la década de 1970 comienza a separarse del conjunto heterogéneo de la educación extraescolar (out of school education) la educación informal. Concretamente, en el año 1974 Coombs y Ahmed publican en libro «Attacking rural poverty: how non-formal education can help» y definen los ámbitos de la educación formal, no formal e informal (Coombs y Ahmed, 1974).

Puede decirse, por tanto, que hasta la obra de 1974, que a su vez puede considerarse ahora como la obra que marca el reconocimiento institucionalizado de las tres realidades educativas, en el mundo de la educación se consideraban sólo procesos formales y no formales.

Otro dato que destaca en el estudio diacrónico de estos conceptos es la ausencia de significado fijo y uniforme en los términos.

La educación no formal nace, no como un sistema alternativo de educación o como una solución a la crisis del sistema educativo escolar, sino «como un complemento de la enseñanza formal dentro del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país» (Coombs, 1978, p. 201). La *educación formal* queda definida como el sistema educativo convencional y escolar, graduado, estructurado jerárquicamente, con exigencias tipificadas para promocionar o acceder a sus diversos niveles y con programación de tiempo completo (Coombs, 1975, p. 208). Sin embargo, la *educación no formal* se esboza simplemente como un conjunto de actividades educativas no claramente organizadas, dirigidas a una clientela indefinida, con programas de tiempo parcial que tiene la función de complementar la enseñanza formal o de crear una segunda oportunidad para aquellos que no han podido asistir a la enseñanza formal (Coombs, 1978, pp. 202-203).

En 1972 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO presidida por E. Faure afirma que hay que *desformalizar* y *desinstitucionalizar* la educación, lo cual quiere decir que la «extensión de los circuitos de enseñanza puede ser realizada lo mismo por la multiplicación de los establecimientos escolares del tipo existente que por la enseñanza de jornada o por modalidades extraescolares. Por consiguiente, todas las vías —formales, no formales, intrainstitucionales y extrainstitucionales— podrían ser admitidas en principio

como igualmente válidas» (Faure, 1973, pp. 269 y ss.). En esta misma obra —que dicho sea de paso no tiene ninguna referencia a la «educación informal» en su índice de materias, porque todavía no se reconocían actividades educativas al margen de las formales y no formales— se pone de manifiesto que el énfasis en la educación no formal tiene como objetivo, por una parte, abolir las barreras artificiales que existen entre la educación formal y no formal, e invalidar la concepción tradicional que pretende que toda la educación se imparta durante los primeros años de vida, y, por otra parte, lograr que se reconozca a todo trabajador el derecho de entrar en el ciclo educativo en el transcurso de su vida activa (Faure, 1973, p. 273 y ss.).

En 1973 Coombs publica una nueva investigación en la que se acentúa el carácter organizado de la educación no formal que se identifica con las actividades educativas organizadas que no formen parte del sistema escolar (Coombs, 1973, p. 332).

En 1974 Coombs identifica la *educación formal* con el sistema educativo escolar, institucionalizado y organizado; la *educación no formal* con el conjunto de actividades educativas organizadas y sistemáticas que se realizan fuera del sistema escolar formal para facilitar determinados tipos de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como de niños; y la *educación informal* con el proceso no organizado y no sistematizado de adquisición de conocimientos, habilidades, actitudes y pautas de conducta a través de la convivencia diaria, la influencia generalizada y los medios de comunicación (Coombs y Ahmed, 1974, pp. 8-9).

Estas definiciones son las que reflejan el uso genéricamente aceptado dentro de la comunidad científica de la educación que, en sus rasgos esenciales, están recogidas expresamente en un documento del Banco Mundial; la *educación formal* es el sistema de educación escolar institucionalizado, organizado, sistematizado, graduado y estructurado jerárquicamente, que comprende los niveles primario, secundario y superior; la *educación no formal* no es ni una alternativa al sistema formal, ni un sistema paralelo al mismo, es un sistema complementario para los que siguen la educación formal y una nueva oportunidad para los que no tuvieron educación escolar; es el conjunto de actividades educativas organizadas y sistematizadas que se realizan al margen del sistema formal; la *educación informal* es el proceso permanente, no organizado especialmente, de adquisiciones de conocimientos, hábitos y actitudes por medio de la experiencia adquirida en el contacto con los demás (Banco Mundial, 1976, p. 16).

No nos cabe ninguna duda de que todos estarían dispuestos a afirmar la conveniencia práctica de apoyar y defender actividades educativas formales, no formales e informales, sin embargo, en estas definiciones siguen existiendo problemas específicos que no facilitan la inclusión de determinados casos concretos en uno u otro concepto: ¿los tres tipos de educación definidos reproducen tres especies lógicas?, ¿se distinguen cada uno de los tipos por su carácter institucionalizado o escolarizado?, ¿se distinguen por los objetivos?, ¿se distinguen del mero proceso de influencia social?

A cuestiones de este tipo vamos a tratar de responder en el siguiente epígrafe. Mas, antes de pasar al epígrafe siguiente, es conveniente afirmar que lo

que nosotros entendemos por *autoeducación* queda fuera de este análisis, no porque carezca de importancia la autoeducación sino porque la autoeducación —que realmente sería el objetivo último y más general de los procesos que aquí estamos analizando— es entendida en relación a los procesos de este estudio como el modo especial de educación que cada individuo puede llegar a desarrollar en sí mismo no sólo a partir de los productos de la educación formal, no formal e informal, sino también a partir de los productos de cualquier otro tipo de influencia.

Asimismo, debe entenderse que educación formal, no formal e informal reflejan el panorama de la heteroeducación, entendiendo este término no como influencia educativa sobre el educando de un individuo como tal, sino, y como mínimo, de un individuo en tanto que miembro de un determinado ente social más o menos estructurado: escuela, empresa, familia, grupo de amigos, etc.

Por tanto, cuando nosotros nos refiramos al *universo «educación»* en este trabajo, estamos significando el *universo* de la *heteroeducación* que, a su vez, se identifica con la problemática abordada de las investigaciones de la educación bajo la denominación genérica de *«problemática de la educación institucionalizada o institucional»*.

3. DISTINCIÓN LÓGICA DE LOS TRES TIPOS DE PROCESOS

Desde la perspectiva de la «lógica de la división», los conceptos educación formal, no formal e informal, tomando como género «educación», no reflejan tres especies. Parafraseando a Kneller, podemos decir que en esta división la lógica patente de las palabras puede hacer olvidar la lógica de las ideas (Kneller, 1969, pp. 210, 118 y ss.), porque corremos el riesgo de creer que, por el simple hecho de formular tres composiciones verbales, gramaticalmente correctas y separadas, estamos dando fundamento a la existencia de tres especies lógicas separadas, cuando, en realidad, son dos.

No reparar en este dato puede hacernos olvidar que los términos que analizamos se relacionan entre sí de modo distinto o, dicho con mayor precisión, que dos de los términos se relacionan entre sí de un modo más directo que el otro.

Tres realidades distintas, gramaticalmente significadas, no reproducen necesariamente la misma distinción lógica, como ocurre, por ejemplo, con las voces «perro», «ballena», «golondrina», que, desde el punto de vista lógico, sólo representan dos especies —mamíferos y aves—, una de las cuales a su vez representada por dos ejemplares de dos subespecies distintas (Carroll, 1981, pp. 34-71).

Si leemos detenidamente las definiciones comúnmente aceptadas de educación formal, no formal e informal nos damos cuenta de que dos de ellas, formal y no formal, tienen entre sí un atributo común que no comparten con la educación informal: el de la organización y sistematización y, por consiguiente, debe reconocerse que hay una relación lógica distinta entre las tres definiciones. Son, como en el ejemplo anterior, dos especies, de las cuales, una está representada, a su vez, por dos subespecies.

Así pues, cuando nosotros hacemos una taxonomía de la educación formal, no formal e informal no debemos cometer el error de darles la misma representatividad en el universo «educación», cuyo diagrama será erróneamente el siguiente:

$$E_H (X-Y-Z)$$

Efectivamente, los tres términos pertenecen al universo «educación», pero, en la misma medida que forman dos especies, su diagrama debe ser de este modo:

$$\begin{array}{l} \underline{X1} \quad Y \\ X2 \end{array}$$

La fidelidad al esquema lógico nos permite hablar efectivamente de tres tipos de educación, pero, al mismo tiempo, nos da la pauta para rechazar todas aquellas posiciones que pretenden distinguir los tres conceptos por un atributo común poseído por cada uno de los conceptos en grado distinto, o por un atributo poseído con exclusividad por cada uno de los conceptos.

Por otra parte, desde una óptica estrictamente lógica, el término «no formal» viola el uso previo estipulado de la partícula «no», que es mantenido en otros casos en investigación teórica de la educación. En efecto, en sentido formal «no» quiere decir lo que se distingue absolutamente de todos los demás elementos del universo de referencia; o dicho de otro modo, lo que se diferencia de todos los demás elementos por algo no excluyente. Así, por ejemplo, en el universo «colores», lo «no blanco» se distingue del resto de los elementos del universo «colores» por aquel atributo que sólo pertenece al blanco.

En estricta lógica de la partícula «no», la educación «no formal» debería ocupar en el diagrama el lugar correspondiente a «Y».

$$\begin{array}{l} \underline{X1} \quad Y \text{ (no-formal)} \\ X2 \end{array}$$

Sin embargo, de acuerdo con el uso estipulado para los términos por la definición restrictiva, es la educación informal la que ocupa el lugar «Y» del diagrama, porque no tiene el atributo que en común comparten los otros dos tipos de educación:

$$\begin{array}{l} \underline{FORMAL} \quad \text{INFORMAL} \\ \text{NO FORMAL} \end{array}$$

Al contrario que en este caso, los términos «neutral», «inneutral» y «no neutral» (Touriñán, 1976 y 1987; Trilla, 1992), «moral», «no moral» e «inmoral» (Dewey, 1969, p. 1), igual que otros, mantienen la fidelidad de significado lógico y su diagrama es el adecuado:

<u>MORAL</u>	NO MORAL	<u>NEUTRAL</u>	NO NEUTRAL
INMORAL		INNEUTRAL	

Nuestra intención al analizar el uso lógico de la partícula «no» era simplemente poner de manifiesto la violación de uso previo de ella en el término «educación no formal». A partir de ese análisis no puede proponerse, sin más, la corrección de la violación, haciendo que el contenido de «no formal» pase a «informal», y viceversa, de manera que la precisión lógica coincida con el contenido del término («informal» pasaría al lugar «X», y significaría la educación organizada no integrada en el sistema formal, y «no formal» pasaría al lugar «Y», y significaría el proceso no organizado especialmente de adquisición de pautas mediante el contacto con los demás). Como demuestra Scheffler, una estipulación no inventiva pretende atribuir un nuevo uso a un término que ya tenía uso previo, y por consiguiente, el criterio para juzgarlo no debe ser su fidelidad a los usos previos, ya que en ese caso se le atribuirían más usos al mismo término (Scheffler, 1970, p. 5).

Más bien creemos, por lo que hemos expuesto a lo largo de este trabajo, que el carácter restivo del modo de definir los términos «no formal» e «informal» y la aceptación posterior del término «educación informal» en el universo de la heteroeducación, explican razonablemente el porqué de esa violación del uso previo y lógico de la partícula «no».

Por último, debe tenerse en cuenta, además, que el término «informal» tiene un sentido peculiar en el campo de la educación que lo distingue de otros términos del campo de la educación que llevan también la partícula «in». Es decir, «inmoral», «insocial» —incluso el sentido moral del término «informal» cuando se aplica al comportamiento de la persona—, tienen la connotación común de «lo que no es recomendable». De ningún modo, cuando se habla de la «educación informal», se debe pensar que ese tipo de educación —cuya expresión puede suscitar asociación con el carácter reprobable de «inmoral» o «insocial»— es un tipo de educación indeseable; porque sería contradictorio llamar educación a algo que no es recomendable moralmente.

Quisiéramos equivocarnos, pero nos tememos que esa asociación indeseable es la que da lugar a que algunos investigadores consideren que la educación informal, como reflejo de la experiencia cotidiana que transmite tanto lo bueno como lo malo es, en efecto, y de manera contradictoria, una educación que transmite lo bueno y lo malo.

4. JUSTIFICACIÓN DE LA DIFERENCIA ESPECÍFICA ENTRE LA ESPECIE «EDUCACIÓN INFORMAL» Y LAS DOS SUBESPECIES «FORMAL Y NO FORMAL»: REDEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN INFORMAL

Existe un acuerdo generalizado en que la educación formal y no formal tienen en común el atributo de actividad organizada y sistematizada, que es, al mismo tiempo, el atributo que no existe en la educación informal.

Sin embargo, conviene que nos detengamos a reflexionar sobre el significado de esa diferencia específica, pues en ella está implícito el carácter supuestamente

intencional de la educación informal. Se entiende que toda actividad organizada y sistematizada es una actividad *intencional*; obviamente, y dado que el discurso pedagógico —como ya hemos dicho en el apartado B del epígrafe 1—, se hace a través del lenguaje, cuya función significativa se pone de manifiesto en comunicación, debe quedar claro que toda comunicación tiene que estar organizada y, por tanto, es intencional, al menos para expresar lo que quiere comunicar.

En este sentido cuando se dice que la educación informal no es intencional quiere decirse, más precisamente, que, aún siendo actividad intencional, su intención no es educativa exclusivamente: los hábitos adquiridos son el resultado de una comunicación intencional con finalidades de otro tipo (Castillejo, 1981, p. 52). Es decir, el comunicador transmite intencionadamente para expresar lo que quiere comunicar y conseguir lo que se propone, pero lo que él se propone no es sólo educar, aunque se obtengan resultados educativos.

Ahora bien, cuando decimos que la educación informal es el proceso y el resultado de la influencia no intencionalmente educativa por parte del comunicador, ¿queremos decir con rigor lógico que la intención educativa no es condición necesaria de la educación? No tener intencionalidad exclusivamente de una cosa no quiere decir que no se tengan en modo alguno intencionalidad para ese resultado. Tan solo quiere decir que no se tiene sólo esa intención. Veámoslo a continuación.

En primer lugar, el hecho de que en educación informal se hable de resultados educativos obtenidos en procesos en los que el comunicador no se propone educar, no significa que cualquier resultado o influencia sea educación. En efecto, si cualquier tipo de influencia es educación —que es lo que algunos autores afirman en la educación informal— el universo «educación» pierde su relación de necesidad con el criterio de lo deseable (Peters, 1969, pp. 17-21; Smith, 1970, pp. 387-198). Tal posición refleja una contradicción lógica inaceptable pues, si cualquier tipo de influencia es educación, deberíamos defender erróneamente que, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, es educación (Tourinán, 1981, pp. 12-42). En este mismo sentido hay que decir que adquirir un hábito no equivale, sin más, a adquirir un hábito educativo (Escámez, 1981, pp. 191-206); tampoco, adquirir un actitud es adquirir, sin más, una actitud educativa (Martín Ibáñez, 1976, p. 71). La influencia socio-ambiental es un factor con el que tenemos que construir nuestra realidad personal; a través de esa influencia tomamos conciencia de la realidad, pero eso no significa en absoluto que cualquier toma de conciencia sea educativa (Tourinán, 1979, pp. 127-136).

En segundo lugar, el hecho de que cualquier resultado o influencia no sea educación, no anula la posibilidad de transformarlo en una influencia educativa. Nada impide lógicamente que el educando, por sí mismo o con ayuda de otra persona, pueda analizar críticamente el mensaje comunicado y discernir la valiosidad de la actitud, hábito, conocimiento o cualquier otra cosa que se le comunicaba, y transformarlo en un proceso de influencia educativa. Son dos cosas distintas afirmar que cualquier tipo de influencia es educación y afirmar que cualquier tipo de influencia puede dar lugar a un proceso de influencia educativa: no educa la

influencia manipuladora, pero es educativo el análisis crítico de una influencia manipuladora. El rechazo de toda acción instrumentalizadora del hombre puede ser el aprendizaje educativo resultante de una conferencia política de un líder, cuya intención es destruir la imagen del líder contrario —al que acusa de instrumentalizador— para ganar nuevos votos, siempre que para ello enseñe y denuncie lo malo de instrumentalizar (proceso informal), o de un diálogo con un tutor cuya intención es fomentar el rechazo de la acción instrumentalizadora y ordena su discurso para enseñar eso (proceso formal o no formal); pero también puede ser el resultado de un proceso de autoeducación, iniciado a partir de las experiencias expuestas en la conferencia.

En tercer lugar, la posibilidad de transformar cualquier influencia en un proceso de influencia educativa, no niega ni anula la posibilidad de obtener un resultado educativo por medio de una influencia intencional con finalidad de otro tipo.

Como ha demostrado Hirst, no podemos hablar con rigor de actividades que pertenezcan a la enseñanza y educación y no pertenezcan a ningún otro concepto (Hirst, 1977, pp. 302-305). Las mismas actividades que se realizan en educación, se realizan para obtener otro tipo de resultados (Reboul, 1977, pp. 32-36), y, únicamente, la ordenación intencional de contenidos y métodos para lograr un resultado educativo (que el hombre aprenda a decidir y realizar su proyecto de vida) convierte a una actividad en educativa (Reboul, 1977, p. 96 y C.V.; Wright, 1979, p. 113; Anscombe, 1968, pp. 207-218). En este caso, hablamos de estímulos directamente educativos, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva para ese fin.

Ahora bien, si las mismas actividades que se encadenan intencionalmente para lograr resultados educativos, pueden encadenarse para otras finalidades, nada impide lógicamente que en procesos no orientados a finalidades educativas se alcancen destrezas y competencias valiosas educativamente hablando. Esto puede suceder de dos maneras: o bien por medio de las situaciones conocidas como «Educación espontánea», o bien mediante procesos que se conocen con propiedad como «procesos informales de educación».

Por una parte, los procesos informales de educación no niegan el carácter intencional de la educación. A este tipo de procesos se les llama «educación informal», porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos. Así, por ejemplo, se produce educación informal, cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el kiosko con objeto de repartir tareas domésticas, pero, para lograr su propósito, debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no poseía. En este caso, el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio de otra finalidad.

Por otra parte, la educación espontánea, tampoco niega el carácter finalístico de la educación. Antes al contrario, lo que abiertamente muestra es la posibilidad de obtener resultados que valoramos educativamente por medio de actividades no orientadas en modo alguno a finalidades educativas. Es el caso, por ejemplo, de una actividad del carpintero; pues, cuando alisa la madera con la garlopa, está adquiriendo destrezas psicomotoras de indudable valor educativo. Bien mirado,

este tipo de resultados educativos, no cuestionan la finalidad, sino que suponen un reto para el profesional de la educación: transformar el desarrollo espontáneo de destrezas en procesos controlados de intervención, porque valora educativa-mente y a posteriori esos resultados espontáneos (Tourriñán, 1987).

Consecuentemente, hemos de mantener que la educación informal es educación porque no niega la relación necesaria con lo deseable, ni anula la intencionalidad específica en el comunicador, pero es informal, porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos no orientados exclusivamente a finalidades educativas; la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos.

La característica específica de la educación informal es el uso de estímulos *no directamente educativos*, es decir, estímulos que no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa. La *educación informal* quedaría definida como el proceso de adquisición y el conjunto de actitudes, destrezas y competencias educativas adquiridas por medio de estímulos no directamente educativos (Tourriñán, 1983).

Frente a los procesos informales, en la educación formal y no formal el procedimiento de adquisición de destrezas son los estímulos directamente educativos, es decir estímulos que están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa.

5. AGENTES, INTENCIONALIDAD EDUCATIVA Y PROCESOS EDUCATIVOS

En principio puede decirse que la intervención educativa tiene carácter teleológico, porque cumple las condiciones específicas de la teleología genuina: existe un sujeto agente (educando-educador), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente (Tourriñán, 1987).

También podemos decir sin problemas que no todo tipo de intervención educativa requiere la misma competencia técnica: un padre educa, un sujeto puede autoeducarse, existen procesos de educación informal. En todos estos procesos se alcanzan resultados educativos, pero es muy probable que la competencia técnica (pedagógica) no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención. Intención educativa e intención pedagógica no se identifican necesariamente.

Precisamente por eso puede decirse que la realización de una acción educativa no exige más nivel especializado de competencia técnica que el requerido para hacer efectiva la meta propuesta y esto quiere decir que existen muy diversas acciones educativas que no pueden ser resueltas sin competencia técnica.

Asimismo, puede decirse que el mantenimiento de las funciones de exploración, simulación y juego, pueden dar lugar a aprendizajes que no eran el objeto de intención del alumno. En este caso el alumno hace (X) para mantener activa la función lúdica (Y), por ejemplo; lo que ocurre es que, al jugar de la manera (X)

que ha sido preparada convenientemente por el profesor, está aprendiendo (Z) que no es el objeto de intención del alumno. Hace (X) para jugar, no para alcanzar (Z); pero se produce (Z) por medio del juego (X).

Cuando hablamos de la intención no hablamos de algo que quede detrás o fuera de la conducta. Para nosotros no es sólo un acto mental, ni una experiencia característica que lo acompañe. La intencionalidad se identifica externamente con la descripción de los actos realizados para alcanzar la meta.

La intencionalidad reside en la conducta; y ver una conducta como intencional es comprenderla como un conjunto de actuaciones implicadas, por lo que el propio agente cree, en la consecución de algo (Von Wright, pp. 185-186).

La intencionalidad educativa se da en los procesos de autoeducación y en los procesos de heteroeducación.

Los *procesos de autoeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo a partir de* procesos educativos formales, no formales e informales y a partir de cualquier tipo de influencia. Son procesos de autoeducación, porque el sujeto que recibe la educación no sólo es el agente del cambio que en sí mismo se produce, sino también el que se propone a sí mismo el cambio educativo; es decir, es autoeducación, porque las enseñanzas educativas se las da uno a sí mismo, no están expresas en las influencias de otras personas: *son cambios a partir de* experiencias que otros nos comunican.

Los *procesos de heteroeducación* son procesos en los que los cambios educativos que se producen en un sujeto son resultado de acciones que *ese sujeto realiza sobre sí mismo por medio de* procesos educativos formales, no formales e informales. Son procesos de heteroeducación, porque el sujeto que recibe la educación es agente del cambio que en sí mismo se produce, pero no es él solo agente de la propuesta de ese cambio, porque las enseñanzas educativas en este caso no se las da uno a sí mismo, sino que es otro agente (el educador) el que por medio de su comunicación nos manifiesta de modo expreso las enseñanzas educativas: *son cambios por medio de* las experiencias educativas que otros nos comunican.

En la autoeducación el educando puede ser agente del cambio educativo, porque se determina intencionalmente hacia la meta y, además, puede ser agente de la propuesta de cambio y de los modos de lograrlo.

En la heteroeducación el educando es agente del cambio, porque *hace* lo que le proponen. Pero no es por sí solo el agente de la propuesta del cambio y de los modos de lograrlo, porque hay otro agente, el educador, en cuya intervención está expresamente manifestado el valor de ese cambio y la propuesta de actuación correspondiente.

Aunque los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa de la enseñanza educativa, se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas

educativas como estímulos *no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo (por ejemplo, el aprendizaje de contenidos geográficos e históricos que el autor de una novela de aventuras expresa al describir los itinerarios y rutas que sigue el protagonista de la misma).

Existen además *situaciones de educación espontánea*, identificadas con la obtención de resultados educativos por medio de actividades no conformadas como estímulos directa o no directamente educativos. En este sentido se dice que, cuando yo realizo una actividad, por ejemplo, clavar un clavo, estoy ejercitando destrezas de valor educativo, que yo podría desarrollar también por medio de procesos controlados de intervención pedagógica.

En los casos de autoeducación, se da en el educando como agente una intencionalidad educativa, es decir, ordena los contenidos y métodos para descubrir y lograr un resultado educativo. En estos casos, es agente porque la propuesta, los modos de lograrlo y el resultado educativo son un cambio que él hace que acaezca.

Pero el hecho de que existan en educación conductas específicas de explicaciones cuasicausales y teleonómicas permite afirmar que puede haber heteroeducación sin intencionalidad educativa en el alumno. Es el caso en que una persona, que tiene hábito de leer, aprende a través de la lectura de un libro un tipo de asociación nueva para ella y valiosa educativamente hablando, sin que el objeto intencional de su lectura fuera descubrir esa nueva asociación. Cabe la posibilidad de que el educando alcance «Z» (resultado educativo) sin que sea «Z» el objeto de su intención y sin que el libro que leía estuviese ordenado intencionadamente de forma exclusiva para lograr «Z». Son situaciones particulares de educación informal, pero no dejan de ser reales cuando se producen.

Las situaciones de autoeducación son, rigurosamente hablando, poco frecuentes, pero eso no invalida su existencia. Un caso de este tipo se produciría cuando una persona *a partir* de una lectura ordena sus aprendizajes para establecer nuevas asociaciones y puede afirmarse que esas asociaciones no estaban en el texto leído. En este caso la intención es realizar esas asociaciones y se realizan a partir de las experiencias que otros le habían comunicado.

En los casos de heteroeducación, el educador es agente, porque a él le corresponde manifestar la intencionalidad educativa de forma exclusiva o no para lograr el resultado de la educación. Pero, a su vez, el educando es agente, porque no basta con que el educador disponga las cosas para que se produzca el cambio educativo en el educando; es necesario que éste se determine hacia la conducta que le propone aquél. El educando es agente de los cambios que propone el educador, porque, por alguna razón, hace lo que le proponen: adviértase que decimos hace lo que le proponen por alguna razón. Esto significa que el resultado educativo podría producirse en él sin el conocimiento o la intención de lograr el cambio educativo propuesto. Precisamente por eso podemos hablar incluso de educación en edades infantiles: el educando es agente porque hace lo que le proponen y el educador es, a su vez, agente, porque dispone las cosas para que el educando haga lo que tiene que hacer y se alcance la meta.

Con intención de precisar el lenguaje conviene recordar que hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes no basta que estén presentes en el momento oportuno para producir el resultado, tienen que hacer algo:

«Cuando decimos que la causa da lugar al efecto no queremos significar que la causa lo provoque *haciendo algo*. Gracias al hecho de *tener lugar* la causa logra el efecto (...). Pero al *hacer* (agente) que la causa *ocurra* logramos o damos lugar a lo mismo que la causa produce por el hecho de tener lugar. Decir que nosotros causamos efectos no es asegurar que los agentes sean causas. Significa que hacemos cosas que, a título de causas, producen efectos» (Von Wright, 1979, p. 93).

Aunque de modo distinto, como acabamos de exponer, el educando es también agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque, como dice Pinillos:

«La forma en que inicialmente se libera el hombre de la tiranía del estímulo es la conversión de éste en un evento mental sin consecuencias ejecutivas necesarias (...). Esa representación mental puede reanudar la causación interrumpida transitoriamente y dirigir la actividad cerebral hacia una respuesta efectiva quizás adaptativa, pero no directamente determinada por la estimulación» (Pinillos, 1978, p. 29).

Así las cosas el educando es agente de los cambios educativos que en sí mismo se producen, porque «por alguna razón» los quiere, si bien su intención no tiene por qué ser la de educarse en cada caso.

Hay una condición fáctica en el nivel más elemental de la acción educativa y, por consiguiente, en el proceso de intervención está siempre la libertad del agente educador, que actúa con estímulos directa o no directamente educativos y la libertad del educando que siempre es una libertad limitada en la condición humana y su circunstancia (Touriñán, 1981; Escámez, 1986).

Existencialmente somos libres porque hipotéticamente, en principio, podemos tomar decisiones y la libertad hipotética supone la vivida y efectiva, no porque baste pensar una cosa para que exista, sino porque si ningún ser tuviera libertad, si la respuesta surgiera determinada unívocamente de nuestra estructura, ni tan siquiera cabría darse cuenta de que tan sólo la forzosidad, la determinación, existe. En segundo lugar la libertad no es sólo hipotética, sino real y personal, aunque condicionada por el modo de ser hombres. Veamos un poco más detenidamente en qué consiste la libertad real:

— La decisión es un acto en el que respondo de acuerdo con las oportunidades a una realidad interna y externa, que modifica la premiosidad de mis necesidades, y me determino hacia algo en función de las exigencias que se plantean en cada situación (Touriñán, 1979, 1983a, 1984 y 1993).

— Toda decisión se hace desde la realidad personal del sujeto que decide, y, por tanto, la libertad del hombre depende en cada caso concreto del grado de pre-

sencia o ausencia de los medios internos y externos que hacen posible la respuesta. No por otra cosa, sino por esto, se dice que la libertad humana es siempre una *libertad condicionada*, y no siempre se dispone de las oportunidades pertinentes para realizar lo que se decidiría, o lo que nos proponen.

— En toda decisión, la respuesta a las exigencias que se plantean en cada situación puede hacerse respetando sólo las relaciones que en cada circunstancia se dan entre una necesidad de un ámbito y lo que consideramos satisface esa necesidad o respetando además las que se dan entre la satisfacción de esa necesidad y las necesidades de otros ámbitos. Esa doble consideración es la que marca la diferencia primera entre la posibilidad de libertad psicológica y la posibilidad de una decisión moral. Esto es así porque toda decisión se lleva a cabo en una determinada circunstancia. La circunstancia no es una mera hipótesis mental, sino un conjunto de condiciones internas y externas a nosotros mismos, en las que o con las que nos encontramos urgidos a reaccionar y responder. Y la característica radical de la circunstancia es que, aunque nuestro deseo sea no tenerlas en cuenta, influyen en nuestra decisión o en sus consecuencias (Von Wright, 1979 y Hudson, 1974).

— Las circunstancias no siempre se pliegan con absoluta docilidad a nuestras acciones, porque el esquema real no es una simple copia del esquema mental, ni la realidad interna ni la externa nos permiten hacer cualquier cosa de cualquier modo. Tenemos, como decíamos antes, una libertad condicionada; pero, además, tenemos una *libertad limitada*, porque nuestras decisiones afectan a unas relaciones de diversos ámbitos que producen sus efectos con independencia de que pensemos en ellos o los tengamos presentes. Y así las cosas, lo que corresponde a una decisión fundada moralmente, es el conocimiento de los móviles de nuestras acciones y de las consecuencias que se derivarían de su ejecución (Dray, 1957; Peters, 1958; Taylor, 1966).

— Podemos no ser libres de encontrarnos en una determinada circunstancia; con frecuencia nos encontramos en una circunstancia sin que se nos pida nuestra libre aquiescencia. No somos libres de estar o no en ella, pero esto no supone sin más que no podamos determinarnos a actuar de un modo u otro. Lo propio de las circunstancias es que nos colocan forzosamente en situación de actuar, pero no son, cuando hablamos de educación, ni situaciones de grado de libertad nulo, ni situaciones de coacción, adoctrinamiento o manipulación.

Por último, como ya hemos dicho, podemos encontrarnos con procesos educativos que no son resultado de una decisión moral plena del educando. En los procesos de heteroeducación, como hemos visto, el otro agente de la educación —el educador— nos puede colocar en situación de aprendizaje como una circunstancia externa y ajena a nuestra intención de educarnos. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia, o lo que es lo mismo, la confianza que nos merece el educador y otros determinantes internos de la conducta de alumno, como su deseo de jugar o su curiosidad espontánea pueden ser los móviles que lleven al educando a responder al cambio educativo que se le presenta. En estos casos la intencionalidad exclusiva o no de educar y el fundamento de justificación moral se encuentra pre-

supuesto en el agente educador (Tourinán, 1987; Harré, 1979; Cranach, 1982; Trilla, 1986 y 1992; Feroso, 1993).

6. JUSTIFICACIÓN DE LA DIFERENCIA ENTRE LAS DOS SUBESPECIES «EDUCACIÓN FORMAL» Y «EDUCACIÓN NO FORMAL». REDEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN FORMAL Y NO FORMAL

Educación formal y no formal son, frente a la educación informal, procesos intencionales de adquisición de destrezas, actitudes y competencias educativas a través de *estímulos directamente educativos*, es decir, estímulos ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa.

La diferencia específica entre educación formal y no formal permitiría decretar con seguridad lógica la extensión de cada término, en la misma medida que la condición diferenciadora se dé realmente o convengamos en que se dé en uno de ellos de forma exclusiva.

Fundamentalmente podemos destacar cuatro tipos de condición diferenciadora entre estos dos términos: 1. Centros dedicados exclusivamente a educar o no dedicados exclusivamente; 2. Atención a adultos y trabajadores exclusivamente o no exclusivamente; 3. Institucionalizada o no institucionalizada; 4. Escolar o no escolar.

1. El criterio de dedicación exclusivamente a la tarea educativa, que ha tenido sus defensores en los primeros momentos de desarrollo de la educación no formal, ha quedado inútil para la aplicación de las diferencias.

Siendo verdad que la educación no formal nace con la intención de ofrecer una oportunidad de continuidad a las personas que están trabajando, perfeccionando su educación desde su propia actividad laboral u ocupación habitual, se explica que, en sus orígenes, fueran fundamentalmente empresas privadas y entidades particulares —por objetivos de propia expansión— las que estuvieron interesadas en montar actividades educativas en la propia empresa que fueran compatibles con las actividades específicas de la misma (Coombs, 1978, p. 203 y ss.). No había dedicación exclusiva; sin embargo, actualmente existen ya algunas instituciones cuyo único objetivo es impartir educación no formal (Bhola, 1983, p. 48), de manera que este criterio no caracteriza suficientemente.

2. El criterio de atención de adultos exclusiva o no exclusivamente también está siendo descartado por su escasa utilidad.

En los primeros momentos, las actividades de educación no formal iban dirigidas a un público preferentemente adulto. Esa dirección tiene sentido en función de la tesis de continuidad que ha sido mantenida ya en los primeros trabajos teóricos acerca de la educación no formal: es un error creer que toda la educación se imparte en los primeros años de la vida, antes de alcanzar la edad adulta. Pero esa misma tesis tiene una matización que Coombs sostuvo desde su trabajo acerca de la crisis mundial de la educación y que nos permite comprender que la educación no formal no descarta a los niños, sino que los considera parte importante de sus educandos.

Coombs denuncia el absurdo de la posición fatalista que supone que, si un país sólo puede atender en instituciones escolares a la mitad de la población en edad de escolarización, la otra mitad está condenada a una vida de analfabetismo y de oportunidades reducidas (Coombs, 1978, p. 250 y ss.).

Hay que aceptar sin reparos que la educación no formal constituye una «segunda oportunidad» de aprendizaje a lo largo de toda la vida, tanto para aquellos que fueron a la escuela como para aquellos que no fueron. Por consiguiente, el criterio que acabamos de analizar debe rechazarse porque tampoco permite categorizar adecuadamente.

3. El criterio «institucionalizada no-institucionalizada», si buscamos precisión, tampoco debe aceptarse.

El sentido de este criterio se apoya a su vez en un propósito declarado en el Informe Faure: la educación no formal tenía como objetivo eliminar barreras artificiales del sentido institucionalizador (Faure, 1979, pp. 269-73).

El hecho de que nosotros rechazemos este criterio no debe tomarse como muestra de una intención poco rigurosa por nuestra parte y excesivamente simplificadora de la problemática que encierra el criterio en cuestión: somos conscientes de que el concepto de instituciones es una preocupación constante de las investigaciones sociales de la educación.

Sin embargo, para rechazar este criterio con rigor, no es necesario hacer un estudio detallado del concepto de institución ni distinguirlo de la educación institucionalizada y de la pedagogía institucional, ya que la razón del rechazo no está en la mayor o menor delimitación del concepto de institución —que sí exigiría ese estudio detallado, si la razón del rechazo fuera esa.

A pesar de las variaciones del término «institución» los estudiosos reconocen que, al menos, la «institución social» tiene como referente a un grupo humano que trabaja, con funciones distribuidas entre sus componentes según el «estatus» que ocupan, para desarrollar una actividad que está reconocida socialmente para satisfacer unas necesidades sociales (Stalcup, 1969; Quintana, 1970).

Y precisamente en ese acuerdo se encuentra la razón que nos permite descartar ese criterio para categorizar la educación formal y no formal, pues, si institución es, como mínimo, lo que hemos dicho, es un hecho comprobado que diversas instituciones —políticas, sociales y económicas, tales como dependencias de ministerios de Agricultura y Sanidad, empresas privadas, sindicatos, partidos políticos, ejércitos, iglesias, etc.— realizan educación no formal y, por consiguiente, el ser institución no distingue educación formal y no formal.

4. El criterio escolar-extraescolar es el que se define de forma más rigurosa.

La educación no formal, desde sus orígenes, constituye un importante complemento de la educación formal —identificada con el sistema escolar— en el esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país. Ese carácter complementario exige, para evitar su reducción a un tipo más de educación formal, poner un especial empeño en manifestarse como algo que está fuera de la institución escolar.

El criterio escolar-extraescolar se ha identificado erróneamente con edificio escolar, con las actividades de la escuela y con los resultados. Frente a esas identificaciones podemos afirmar:

En primer lugar, el hecho de que una actividad que ordinariamente se atribuye a la educación no formal —como es, por ejemplo, la realización de un programa de educación sanitaria para adultos— se lleve a cabo en los locales de la escuela, no la convierte sin más en una actividad de educación formal conformada por el sistema escolar, pues bien pudiera ocurrir que se le hubiera prestado el local a un grupo político; y, del mismo modo, el hecho de que la institución escolar realice una actividad educativa fuera del recinto escolar tampoco la convierte en educación no formal, porque puede seguir siendo actividad conformada por el sistema escolar.

En segundo lugar, la misma actividad o el mismo programa que en un caso concreto se hace en instituciones de educación no formal como educación no formal se puede hacer, a su vez, como programa y actividad de educación formal en institución escolar. Un ejemplo de este tipo lo tenemos en empresas que organizan para sus técnicos cursos especiales de gestión en los que se adquiere el mismo dominio y preparación que en la disciplina de la Facultad que se encarga de transmitir esas técnicas de gestión a los estudiantes del nivel universitario.

En tercer lugar, la misma actividad puede ser hecha en la institución escolar como educación formal, en un caso, y como educación no formal, en otro. Es posible que ante una actividad específica, por ejemplo, un programa de educación familiar, la institución escolar programe —para los alumnos de COU y dentro de las horas específicas que en el trimestre tiene asignadas a la disciplina de Filosofía —las experiencias convenientes para adquirir conocimientos sistematizados acerca de los conflictos padres-hijos. Y también es posible que la institución encargue a uno de los tutores del centro ese mismo programa de educación familiar para los padres de alumnos con el mismo objetivo a alcanzar en cinco sesiones de una hora de duración.

La constatación de que la misma actividad puede ser realizada en la institución escolar como educación formal y no formal, permite afirmar que, si bien la diferencia específica es de forma genérica la escuela o la institución escolar debería precisarse más a fin de no incurrir en los errores criticados. El criterio no es la escuela —que puede identificarse con local y edificio— o la institución escolar —que puede identificarse con los miembros corporativos que la representan—, sin la efectiva conformación de la actividad por el sistema escolar.

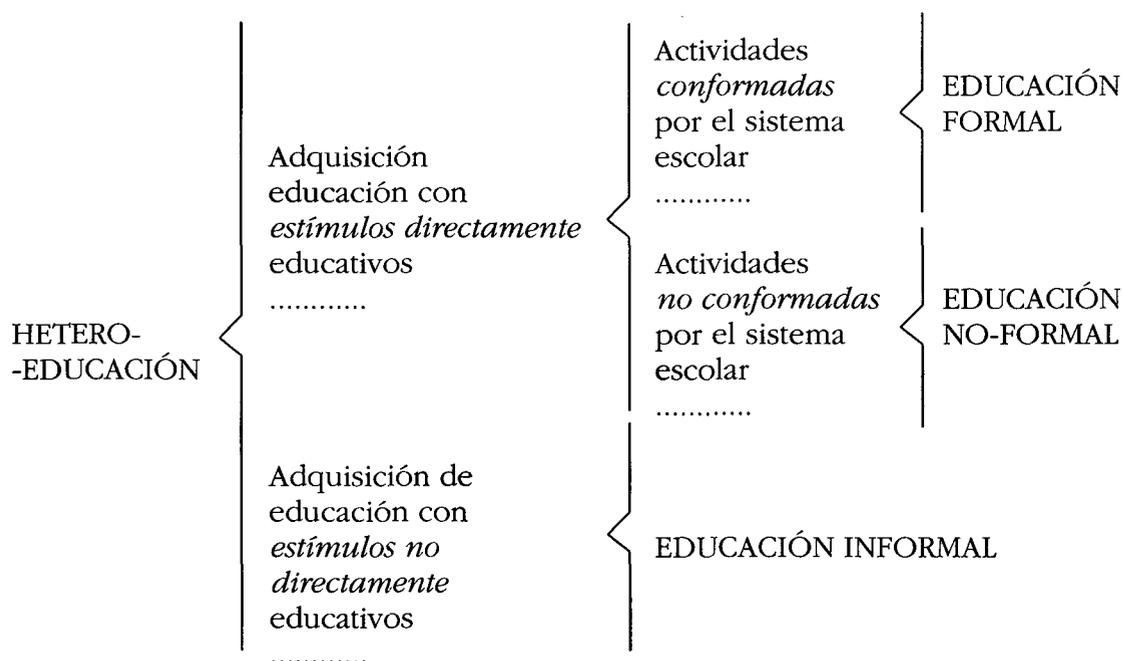
Por consiguiente, podemos afirmar que la *diferencia específica* entre educación formal y no formal es la realización de actividades conformadas o no por el sistema escolar.

La *educación formal* es el proceso de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes educativas adquiridas con estímulos directamente educativos en actividades conformadas por el sistema escolar.

La *educación no formal* es el proceso de adquisición y el conjunto de competencias, destrezas y actitudes educativas adquiridas con estímulos directamente educativos en actividades no conformadas por el sistema escolar.

Según la adecuación de la actividad que realiza una institución a los criterios fijados, esa institución realizará uno o varios de los tipos de educación que reflejamos seguidamente de forma esquemática (Cuadro 1: Tipología Resumen).

CUADRO 1: *Tipología Resumen*



BIBLIOGRAFÍA

AHMED, M. (1983): Lo no formal y las cuestiones críticas de la Educación, *Perspectivas*, vol. 13, nº 1.

ALTHUSSER, L. (1974): *Escritos*, Laia, Barcelona.

ANSCOMBE, G. E. M. (1968): La intención. En WHITE, A. R. (ed.): *La filosofía de la acción*, F. C. E. México.

BANCO MUNDIAL (1980): *Educación: documento de política sectorial*, D. C. Washington.

BHOLA, H. S. (1983): La educación no formal en perspectiva. *Perspectivas*, vol. 13, nº 1.

BOCHENSKI, J. M. (1976): *Los métodos actuales del pensamiento*, Rialp, Madrid.

BOTKIN, J. W. (1979): *Aprender, horizonte sin límites*. Santillana, Madrid.

BOURDIEU, D. y PASSERON, J. C. (1977): *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*, Laia, Barcelona.

BROCKINGTON, D. y WHITER, R. (1978): *In and out of scholl*. Routledge and Kegan Paul, Londres.

CARNOY, M. (1977): *La educación como imperialismo cultural*, Siglo XXI. México.

CARROLL, L. (1981): *El juego de la lógica*, Alianza, Madrid, 5ª edición.

CASTILLEJO, J. L. (1982): El marco sociocultural de la educación. En CASTILLEJO, J. L. y OTROS: *Teoría de la educación*, Anaya, Madrid.

COOMBS, PH. H. (1973): Hay que desarrollar la educación peri-escolar. *Perspectivas*, vol. 3, nº 3.

— (1968): *La crisis mundial de la educación*, Península, Barcelona, 1978, 4ª ed. (1ª publicación en lengua inglesa, 1968).

- COOMBS, PH. H. y AHMED, M. (1974): *Attacking rural poverty: How non-formal education can help*, Jonh Hopkins University Press, Baltimore (traducción castellana: La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal. Tecnos, Madrid, 1975).
- CRANACH, M. V. (1982): *The analysis of action*, University Press, Cambridge.
- DEWEY, J. (1969): *Moral principles in education*. Greenwood Press, Nueva York.
- DRAY, W. (1975): *Laws and explanation in history*, University Press, Oxford.
- EINSENSTAD, S. N. (1975): Instituciones sociales. En *Enciclopedia Internacional de las Ciencias Sociales*. Aguilar, Madrid, vol. 6.
- ESCÁMEZ, J. (1981): *La formación de hábitos como objetivos educativos*. Secretariado de publicaciones de la Universidad de Murcia.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (1968): *La enseñanza de actitudes y valores*. Nau Llibres, Valencia.
- ESTEVE, J. M. (1979): *Lenguaje educativo y teorías pedagógicas*, Anaya, Madrid.
- FAURE, E. (1972): *Aprender a ser*. Alianza, Madrid, 1973 (primera publicación UNESCO, 1972).
- FERMOSO, P. (1993): *Posibilidades y límites de la planificación en la educación no formal*. Actas del XII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, UNED, Mérida.
- GONZÁLEZ, A. (1995): *A dimensión europea da Educación*. Xunta de Galicia, Consello Escolar de Galicia. Santiago de Compostela.
- GUTIÉRREZ ZULOAGA, I. (1977): La educación institucional ante el desafío de la escuela paralela. *Perspectiva Pedagógicas*, vol. 10, nº 40.
- HAMELINE, D. (1981): *La instrucción, una actividad intencionada*, Narcea, Madrid.
- HARRÉ, R. (1979): ¿Qué es enseñar? En PETERS, R. S. (ed.): *Filosofía de la educación*, Fondo de Cultura Económica, México.
- (1969): Educational theory. En TIBBLE, J. W. (ed.): *The study of education*, Routledge and Kegan Paul, Londres.
- HUDSON, W. A. (1974): *La filosofía moral contemporánea*, Alianza Universidad, Madrid.
- HUSSÉN, T. (1979): *The school in question*, University Press. Oxford.
- KNELLER, G. F. (1966): *La lógica y el lenguaje en la educación*, El Ateneo, Buenos Aires, 1969 (primera publicación en lengua inglesa).
- LAPASSADE, G. (1977): *Grupos, organizaciones e instituciones. La transformación de la burocracia*, Gránica, Barcelona.
- LOBROT, M. (1974): *La pedagogía institucional*, Humanitas, Buenos Aires.
- LORAU, R. (1975): *El análisis institucional*, Amorrortu, Buenos Aires.
- MARÍN IBÁÑEZ, R. (1971): *Valores, objetivos y actitudes en educación*, Miñón, Valladolid.
- MENNE, A. (1976): La relación universal entre comprensión y extensión de conceptos. En MENNE, A.: *Introducción a la lógica*, Gredos, Madrid, 2ª ed.
- METZGER, U. (1978): *Education and integrated rural development programmes*. UNESCO (Instituto Internacional de Planificación de la Educación), París.
- MOSTERIN, J. (1978): *Racionalidad y acción humana*, Alianza Universidad, Madrid.
- NASSIF, R. (1980): *Teoría de la Educación*, Kapelusz, Buenos Aires.
- PAULSTON, R. G. (1980): Education as anti-structure: non-formal education in social and ethnic movements. *Comparative Education*, vol. 16, nº 1.
- PETERS, R. S. (1958): *The concept of motivation*. Routledge and Kegan Paul, Londres.
- (1969): *El concepto de educación*, Paidós, Buenos Aires.
- PINILLOS, J. L. (1978): Lo físico y lo mental. *Boletín informativo de la Fundación Juan March*, nº 71.
- POPPER, K. R. (1977): *La lógica de la investigación científica*, Tecnos, Madrid.
- PORCHER, L. (1976): *La escuela paralela*, Kapelusz, Buenos Aires.
- QUINANA, J. M. (1977): *Sociología de la educación*, Hispano Europea, Barcelona.
- (1980): Prensa infantil y educación. *Orientamenti Pedagogici*, vol. 27, nº 5.

- REBOUL, O. (1977): *L'endoctrinement*, Presses Universitaires de France, París.
- RICHMOND, W. K. (1980): *Educación y escolaridad*, Herder, Barcelona.
- SCHEFFLER, Y. (1970): *El lenguaje de la educación*. El Ateneo, Buenos Aires.
- SCHÖFTHALER, T. (1981): Educación informal. *Revista de Educación* (Tubinga), vol. 24.
- SCHRAN, W. y OTROS (1967): *The New media: Memo to educational planners*. UNESCO/I.E.P., París.
- SILBERMAN, CH. E. (1971): *Crisis in the clasroom. The Remaking of American Education*, Randon House, Nueva York.
- SMITH, S. L. (1970): A first-Order analysis of Education, *Educational Theory*, vol. 20, nº 4.
- SPACKMAN, P. (1972): ¿Son necesarias las escuelas?, *Facetas*, vol. 5, nº 4.
- STALCUP, R. J. (1969): *Sociología y Educación*, Paidós, Buenos Aires.
- STEWART, D. K. (1973): *Psicología de la comunicación*, Paidós, Buenos Aires.
- THOMAS, J. (1976): Los grandes problemas de la educación en el mundo, Anaya, Madrid.
- TOURIÑÁN LÓPEZ, J. M. (1976): La neutralidad y la educación. *Revista Española de Pedagogía*, nº 131.
- (1979): *El sentido de la libertad en la educación*, Editorial Magisterio Español, Madrid.
- (1981): Valor pedagógico y educativo del principio de la actividad. *Revista Española de Pedagogía*, nº 153.
- (1983): Análisis teórico del carácter formal, no formal e informal de la educación. En la obra conjunta *Conceptos y Propuestas I*, Papers d'Educació, Valencia.
- (1983a): El educador y su responsabilidad ante la legislación en la sociedad pluralista, *Bordón*, nº 249.
- (1983): Delimitación de la intervención educativa como acción. *Revista Española de Pedagogía*, nº 163.
- (1987): *Teoría de la Educación*, Anaya, Madrid.
- (1993): Conocimiento de la Educación: decisiones técnicas, morales y decisiones de política educativa. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, nº 5. Secretaría de Publicaciones, Salamanca.
- TRILLA, J. (1986): *La educación informal*, PP4, Barcelona.
- (1992): *El profesor y los valores controvertidos. Neutralidad y beligerancia en la educación*, Paidós, Barcelona.
- (1993): *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*, Ariel, Barcelona.
- (1993a): *Otras Educaciones*, Anthropos, Barcelona.
- VARIOS (1992): *El desarrollo del sistema educativo moderno*, Ministerio de Trabajo, Madrid.
- VÁZQUEZ, A. y OURY, F. (1971): *Vers une pédagogie institutionnelle*, Maspero, París.
- VEGA y RELEA, J. (1973): La escuela fuera de la escuela. *Revista de Educación*, nº 225-26.
- WALTON, H. (1974): A confusion of contexts: the interdisciplinary study of education. *Educational Theory*, vol. 24, nº 3.
- WRIGHT, G. H. VON. (1979): *Explicación y Comprensión*, Alianza Universidad, Madrid.
- (1980): El determinismo y el estudio del hombre. En la obra conjunta *Ensayos sobre explicación y comprensión*, Alianza Universidad, Madrid.