



**UNIVERSIDAD DE SONORA**  
División de Ciencias Sociales  
Maestría en Innovación Educativa

*Una aproximación al concepto de educación no formal en la  
investigación educativa mexicana del periodo 2002-2011*

Tesis

Que para obtener el grado de:  
Maestra en Innovación Educativa

Presenta:  
Noelia Anahí Sarabia Sáenz

Directores:  
Federico Zayas Pérez  
Patricia Guerrero de la Llata

Hermosillo, Sonora, octubre de 2015.

# Universidad de Sonora

Repositorio Institucional UNISON



**"El saber de mis hijos  
hará mi grandeza"**



Excepto si se señala otra cosa, la licencia del ítem se describe como openAccess

Hermosillo, Sonora a 28 de octubre de 2015.

**Dra. Guadalupe González Lizárraga**

Coordinadora de la Maestría en Innovación Educativa

Presente.

Por este medio se le informa que el trabajo titulado *Una aproximación al concepto de educación no formal en la investigación educativa mexicana del periodo 2002-2011*, presentado por la pasante de maestría, *Noelia Anahí Sarabia Sáenz*, cumple con los requisitos teórico-metodológicos para ser sustentado en el examen de grado, para lo cual se aprueba su publicación.

Atentamente,

---

Dr. Federico Zayas Pérez  
Asesor Director

---

Dra. Patricia Guerrero de la  
Llata  
Asesor Director

---

Dr. Daniel Carlos Gutiérrez  
Rohan  
Asesor Sinodal

---

Dr. Daniel Guillermo Saur  
Moyano  
Asesor Sinodal

## **Dedicatoria**

Este trabajo lo dedico a mis hijos: Andrea, Emiliano, Ángel y a mi hijo postizo, Abel, quienes entendieron mis prisas, mi estrés, me apoyaron en las labores domésticas, prometieron hacer pancartas de apoyo para el día de la defensa de esta tesis (espero que sea cierto) y hasta consiguieron trabajo para mantenerme cuando se acabó mi beca; a mi mamá y hermanos que estuvieron al pendiente de mis hijos y, aunque creen que debería dejarme de cosas y ponerme a trabajar, siguieron apoyándome; a mi hermoso viejo bigotón, que sé que estaría orgulloso de mí y sería el primero en pararse a aplaudir aunque ni siquiera hubiera terminado de exponer; y, por último, pero no menos importante, a ti, Yabdul, que me apoyaste en todo momento y no dejaste que me rindiera e, incluso, me leíste, aunque a la tercera página de la introducción te quedaras dormido.

## Reconocimientos

A mis directores, Dr. Zayas y Dra. Paty, quienes han estado ahí para apoyarme en todo momento y circunstancia, quienes me aceptaron como bajo su dirección a mitad de semestre y creyeron en mí y en mi trabajo, aunque al principio era una serie de ideas desorganizadas y que, bajo su tutela, poco a poco cobró forma.

Al Dr. Daniel Carlos que todo el tiempo ha creído que puedo dar más y me ha empujado a eso, gracias por las rupturas, profe, le estaré siempre agradecida por hacerme pensar y reflexionar.

Al Dr. Daniel Saur, por su tiempo, disposición y ayuda, por creer que valía la pena apoyarme, aún sin conocerme bien. Gracias por llevarme más allá de la simple descripción e introducirme en el mundo del discurso.

A ti, Yabo, que fuiste mi crítico más duro, por hacerme explicarte los conceptos y, con eso, entenderlos mejor yo, por exigirme sacar lo mejor de mí y por tantos coscorriones y enfrentamientos que me hiciste tener conmigo y mis ideas.

Por último, mi agradecimiento eterno a mis amigas, Dana y Silvia, quienes me apoyaron con grupos de estudio, me leyeron, criticaron y comentaron mi trabajo entre risas y café.

Muchas gracias a todos.

## **Resumen**

A finales de la década de 1960, en medio de un contexto de contraste entre el sistema educativo imperante y su ambiente, se reconoce la existencia de una diversidad de acontecimientos educativos desarrollados fuera del contexto escolar. En su afán por comprender y conceptualizar tal diversidad, se propone denominar a las actividades educativas realizadas fuera de la escuela como educación no formal, entendiendo por educación formal el sistema educativo escolarizado.

Es así que, la presente investigación tiene como interés principal el aproximarse a la noción de educación no formal en México, a través de la identificación de los sujetos involucrados en el proceso formativo no formal, las prácticas y las relaciones que se dan entre ellos durante dicho proceso, los contenidos que se transmiten y los ámbitos donde estos procesos se desarrollan.

## Índice

<b>Resumen .....</b>	<b>4</b>
<b>Índice.....</b>	<b>5</b>
<b>Índice de tablas .....</b>	<b>7</b>
<b>Índice de ilustraciones .....</b>	<b>8</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>9</b>
Objetivo general.....	13
Objetivos particulares .....	13
<b>Capítulo 1. Breve recorrido histórico sobre el concepto de educación.....</b>	<b>16</b>
1.1. Las distintas concepciones de educación y sus funciones sociales .....	16
1.1.1. La educación en la época primitiva.....	17
1.1.2. Educación en la edad antigua .....	18
1.1.3. Edad media y renacimiento .....	21
1.1.4. Siglo XVII: hacia la Ilustración .....	22
1.1.5. Ilustración .....	23
1.1.6. La educación del siglo XIX .....	24
1.1.7. La ruptura .....	25
<b>1.2. Educación más allá de la escuela.....</b>	<b>27</b>
<b>Capítulo 2. El debate sobre la educación no formal .....</b>	<b>28</b>
2.1. La crisis mundial de la educación: 1960-1970 .....	29
2.2. Educación para ser y la educación permanente .....	32
2.2.1. Informe Faure .....	32
2.2.2. Informe Delors .....	34
2.3. Educación no formal en el mundo.....	36
2.3.1. La educación no formal en México. Planes y programas nacionales	37
2.3.2. La educación no formal y la investigación educativa en México.....	40
2.4. El debate en torno a la educación no formal.....	44
<b>Capítulo 3. Aspectos conceptuales y teórico-interpretativos .....</b>	<b>50</b>
3.1. Horizonte de intelección.....	50
El discurso social y el signo .....	51

3.2. Selección del material a analizar .....	54
3.2.1. Criterios y conceptos claves para la selección del corpus .....	57
3.2.2. Conformación del corpus .....	63
3.3. Proceso analítico .....	65
<b>Capítulo 4. La estructura organizativa del discurso de la educación no formal: sujetos, prácticas, relaciones, contenidos y ámbitos .....</b>	<b>70</b>
Puntos clave .....	72
4.1. Sujetos .....	76
4.1.1. Organizador .....	76
4.1.2. En formación .....	77
4.1.3. Formador .....	80
4.1.3. Sujeto autogestivo .....	85
4.2. Prácticas y relaciones .....	89
4.3. Contenidos .....	100
4.4. Ámbitos .....	105
<b>Capítulo 5. ¿Cómo se concibe a la educación no formal actualmente en México? .....</b>	<b>111</b>
5.1. Los sujetos de la educación no formal. Una historia de exclusión .....	113
5.2. Formación auto gestionada. ¿La verdadera educación? .....	115
5.3. Ámbitos y contenidos .....	116
5.4. Poder y hegemonía en la educación no formal .....	118
5.5. Resignificar la educación .....	119
<b>Bibliografía .....</b>	<b>122</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>133</b>



## Índice de tablas

Tabla 1 Comparación por áreas de los Estados del conocimiento editados en 1993, 2003 y 2013 por el COMIE.....	43
Tabla 2 Diversificación del área educación, cultura y procesos sociales en el periodo 1993-2013.....	55
Tabla 3 Desglose de los elementos de la educación formal, no formal e informal .....	61
Tabla 4 Textos sobre ENF encontrados en los estados del conocimiento seleccionados. Distribución por áreas y tipo de documento .....	64
Tabla 5 Elementos constitutivos de la educación no formal.....	68

## Índice de ilustraciones

Ilustración 1. Modelos del signo de acuerdo a Saussure y Peirce .....	52
Ilustración 2 Análisis discursivo del documento 12, Vázquez-Gómez, 2006.....	66
Ilustración 3 Esquema analítico. Primera y segunda fase de análisis.....	74
Ilustración 4 Estructura organizativa del discurso de la educación no formal ...	75
Ilustración 5 Estructura organizativa de Lumaltik.....	99

## Introducción

La historia de la humanidad está ligada, indefectiblemente, a la educación. Desde épocas remotas el ser humano se ha preocupado por explicar los sucesos a su alrededor y transmitir sus descubrimientos a los demás bajo reglas de vida y convivencia, costumbres, tradiciones, filosofía y religión (Atkinson y Maleska, 1966); es decir, la historia de la educación también forma parte de la historia de la cultura y viceversa. Este carácter cultural, ha generado que en la educación se produzcan distintos discursos sociales, acordes con la función que desempeñó y con el momento histórico en el cual emergió y se desarrolló, entendiendo por discurso social “todo fenómeno de manifestación espacio-temporal del sentido” (Verón, 1980: 85).

Se eligió esta definición en particular, porque no limita el discurso a una forma lingüística sino que lo contempla como el fruto de una producción social que, en alguna de sus dimensiones constitutivas, es también un proceso de producción de sentidos y, por tanto, son susceptibles a interpretarse. El discurso social, incluido el educativo, se encuentra interconectado a otros discursos: aquellos de los cuales emerge, aquellos con los que convive y aquellos a los que precede, conformando una red social, infinita e histórica. A esta red de interdiscursividad Verón (1993) la llamó semiosis.

El discurso educativo, por tanto, ha variado con el transcurrir del tiempo, con cada cambio en el tejido de la semiosis. De este modo, la educación fue definida por los antiguos filósofos griegos como un método para alcanzar el perfeccionamiento humano, mientras que la Ilustración, además, la consideró un derecho y los positivistas un medio de socialización sólo posible a través de la escolarización. A partir del siglo XX, el modelo escolarizado propuesto por los positivistas empezó a sufrir varias rupturas que cuestionaron su eficiencia para satisfacer las necesidades educativas de la sociedad.

De ahí que, a finales de la década de 1960, en medio de un contexto de contraste entre el sistema educativo imperante y su ambiente, Coombs (1968)

reconoce la existencia de una diversidad de acontecimientos educativos desarrollados fuera del contexto escolar, al tiempo que plantea la necesidad de mirar a través de los muros de las escuelas para evidenciar un sistema educativo —distinto al oficial— desarrollado fuera de ellas. En un afán por comprender y conceptualizar tal diversidad, propone denominar a las actividades educativas realizadas fuera de la escuela como educación no formal, en el entendido de que lo formal es, entonces, el sistema educativo escolarizado. Unos años más tarde, se añade un término más, el de educación informal, el cual contemplaba a los procesos educativos generados en el día a día y de forma no estructurada (Coombs y Ahmed, 1974).

Han pasado más de cuarenta años desde que se estableció una diferenciación conceptual para todo aquel conjunto de eventos educativos gestados en ámbitos distintos al escolar, ámbitos que, a la fecha, se han incrementado (por ejemplo, los medios de comunicación actuales tienen mayor diversidad que en 1970) y generan procesos educativos complejos (como la educación virtual, por ejemplo), los cuales parecen no encajar del todo con la clasificación propuesta por Coombs hace medio siglo: ¿significa esto que la clasificación se revela insuficiente para dar una idea clara de aquello a lo que hace referencia?

Lo anterior de inmediato abrió un debate centrado en la pertinencia de los términos de educación no formal e informal, el cual, en opinión de algunos autores, como Rogers (2004), tuvo su fin en 1986, sin que esto implicara llegar a una solución o acuerdo para la conceptualización y uso de los términos que definirían a la educación fuera de la escuela, por lo que siguieron identificándose como educación no formal e informal.

Años más tarde (y hasta nuestros días) la discusión resurgió con fuerza ante las posibilidades educativas que brindan los espacios no escolarizados, sobre todo a raíz de la notoria importancia que han cobrado las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), el uso de internet y las diversas iniciativas de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la

Cultura (UNESCO) para promover la educación para toda la vida (Delors, 1996; UIL, 2013), las cuales han sido apoyadas por el Banco Mundial, organismos que consideran a la educación no formal una alternativa viable para la alfabetización y capacitación para el trabajo y, con esto, una contribución al desarrollo de las sociedades marginadas (InfoDev, 2010).

Las críticas no se hicieron esperar. En específico, Sirvent et al. (2006) destacan que la falta de delimitación, aunada a la amplitud del campo educativo actual, provoca que un mismo evento formativo pueda ubicarse en el plano formal y en el no formal. Por ejemplo, un programa para formar valores cívicos en adultos, diseñado, organizado e impartido por una escuela primaria del sistema educativo oficial, ¿es formal o no formal? Tanto Sirvent et al. (2006) como Romero (1989), Touriñán (1998) y Rogers (2004), una de las características principales de lo no formal es lo extraescolar, por lo que, desde esta perspectiva, el programa para formar valores cívicos en adultos podría clasificarse como formal al realizarse por y dentro de la escuela. Sin embargo, no forma parte del currículo oficial de la institución y está dirigido a un educando diferente al de su matrícula habitual. Pero, ¿estar fuera del sistema oficial determina el carácter de lo no formal? Si la respuesta es sí, ¿cómo resolver situaciones como la del ejemplo? Si la respuesta es no, ¿qué es entonces la educación no formal?

A pesar del interés, pocos han sido los estudios realizados respecto a la consistencia y suficiencia teórica de los conceptos de educación no formal y educación informal para explicar y comprender las experiencias educativas generadas fuera de la escuela a lo largo de la vida de los individuos, ya sea en el hogar, el trabajo, centros de ocio, medios de comunicación, etcétera. No obstante, aunque estos espacios fungen como educativos desde hace mucho tiempo (algunos, como la familia, incluso podría decirse que desde el mismo surgimiento del ser humano), ante la figura que representa el sistema escolar, la educación sigue asociada a lo formal-institucional, tal como lo expresa Buenfil (2011: 29):

Un último argumento de corte histórico es que la equivalencia entre educación y escuela se instituyó en un momento del proceso de desarrollo de la humanidad (la Ilustración), y es una equivalencia reduccionista, ya que básicamente reconoce ciertos contenidos, dispositivos y formas educativas: aquellas reticuladas por el sistema escolar; a la vez que excluye numerosas formas, contenidos, dispositivos, estrategias, y agencias cuya intervención en la formación de las identidades sociales es insoslayable.

En este sentido, a más de cuarenta años de su establecimiento, se considera necesario revisar si la noción de educación no formal compartida en el siglo XX conserva el mismo sentido, elementos y uso en el siglo XXI. Esto en el entendido de que los conceptos y, por tanto, las definiciones, no son fijas, sino que están sujetas a las variaciones que indica la semiosis a la cual pertenecen; es decir, son parte del discurso social generado en un momento histórico específico, por lo que al cambiar el contexto, particularidades e ideologías sociales, las definiciones conceptuales previamente establecidas, pueden modificarse.

La investigación educativa posibilita la generación de teorías, modelos, procedimientos, sistemas y patrones conductuales en los procesos educativos (Latapí, 1981), por lo que en sus productos (artículos, libros, reportes, ponencias, tesis, entre otras) pueden vislumbrarse las distintas estructuras que conforman la sociedad y, con ello, obtener una aproximación a los diversos cambios conceptuales dentro de los discursos que los sustentan.

Con base en lo anterior, la presente investigación pretende conocer las nociones de educación no formal a través de los discursos sociales que la investigación educativa produce. Es decir, se pretende contestar las preguntas siguientes: ¿de qué manera se concibe a la educación no formal actualmente, en la investigación educativa mexicana? ¿Quiénes son los sujetos involucrados en el proceso formativo no formal? ¿Qué contenidos se intercambian? ¿Qué tipo de

relaciones y prácticas establecen entre sí? ¿En qué espacios se desarrolla la educación no formal?

Por tanto, los objetivos que guían el presente trabajo son:

### **Objetivo general**

Analizar las concepciones de educación no formal en México presentes en productos de investigaciones educativas mexicanas, correspondientes al periodo 2002-2011, a través de la identificación de los sujetos involucrados en el proceso formativo no formales, las prácticas y relaciones que se dan entre ellos durante dicho proceso, los contenidos que se transmiten y los ámbitos donde sucede la formación.

### **Objetivos particulares**

- Identificar y describir a los sujetos que conforman la educación no formal
- Identificar y describir las prácticas y relaciones que desarrollan los sujetos de la educación no formal
- Identificar y describir los contenidos que caracterizan a la educación no formal
- Identificar y describir los contextos en los cuales se desarrolla la educación no formal

Para lograrlo, se retoma la perspectiva sociosemiótica, misma que procura dar comprensibilidad a la semiosis al identificar las relaciones entre un conjunto de significados y el sistema productivo en el que se inscriben y, así, conocer los vínculos que le dan estructuralidad; es decir, permite conocer por qué se produjo ese discurso —en este caso, las nociones de educación no formal— y no otro.

Asimismo, se seleccionaron dos obras como fuentes principales: primero, *La crisis mundial de la educación* de Phillip Coombs (1968), debido a que en ella se definió por primera vez a la educación no formal; de este texto se extrajeron tanto la definición como las características y condiciones bajo las cuales la educación no formal se estableció de origen.

La segunda fuente fue conformada por la colección La investigación educativa en México: 1992-2002, material editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)<sup>1</sup>. De esta colección se obtuvieron aquellas investigaciones que destacaron por sus aportaciones al tema de la educación no formal, para desentrañar en éstas las nociones de educación no formal que las sustentan. Las razones para elegir los estados del arte editados por el COMIE como el primer filtro es debido al riguroso proceso que se sigue para su elaboración, con lo cual se asegura que los textos elegidos realmente representen al campo de la investigación educativa y sus investigadores en activo.

Considerando lo hasta aquí descrito y la naturaleza académica de la investigación, este trabajo se organizó en cinco capítulos. En el capítulo 1 se presenta un breve repaso por la historia de la educación occidental, en el cual se observan los diversos sentidos que la educación ha tenido como concepto, así como su proceso de institucionalización. La institucionalización de la educación formalizaría determinados espacios como los más adecuados para formar a los individuos, lo que daría pie, en el siglo XX, a la delimitación de lo educativo en formal, no formal e informal.

El recorrido se inicia con la época primitiva y culmina en el siglo XX de nuestra era, camino en el cual se destaca la influencia grecorromana en la educación occidental, el paradigma educativo moderno instalado en el renacimiento, el naturalismo pedagógico de la ilustración, la pedagogía científica de los positivistas y las posteriores rupturas de las concepciones clásicas, acaecidas a lo largo del siglo XX.

El capítulo 2, muestra el origen y evolución que sufrieron los términos educación formal, no formal e informal, su fundamentación en la educación para toda la vida, su concreción en planes y programas internacionales y nacionales,

---

<sup>1</sup> Los estados del conocimiento del COMIE recuperan las investigaciones más relevantes para el campo de la educación comprendidas en una década. A la fecha se han editado tres colecciones aunque sólo se encuentran a la venta y disposición las dos últimas: las de 1992-2002 y 2002-2011.



su relación con la investigación educativa mexicana y, por último, las críticas que varios autores han hecho respecto a su precisión y consistencia.

Por su parte, el capítulo 3 plantea la perspectiva desde la cual se abordó la investigación, el proceso de selección del *corpus* y la descripción del proceso analítico, en el que se muestran las dificultades para abordar el tema a partir de un método de análisis y cómo éste fue reemplazado por un esquema de categorías analíticas: sujetos, prácticas y relaciones, contenidos y ámbitos.

El capítulo 4, se centra en los resultados del análisis, por lo que en él se describen los cuatro distintos tipos de sujetos involucrados en la educación no formal: organizador, formador, en formación y autogestivo; sus prácticas y relaciones, los contenidos formativos que comparten y los ámbitos en los cuales se forman.

Para finalizar, el capítulo 5 retoma la información expuesta en el capítulo 4 para presentar las conclusiones e intentar responder a la pregunta que orienta esta investigación: ¿cómo se concibe a la educación no formal en la investigación educativa mexicana?

## **Capítulo 1. Breve recorrido histórico sobre el concepto de educación**

### **1.1. Las distintas concepciones de educación y sus funciones sociales**

La educación es un producto social en constante movimiento, dado que la sociedad que lo produce, circula y reconoce bajo diversas formas discursivas, posee circunstancias, condiciones y necesidades que varían de acuerdo con la época en la cual se presentan. De este modo, la educación fue definida por los antiguos filósofos griegos como un método para alcanzar el perfeccionamiento humano, mientras que la Ilustración además la consideró un derecho, los positivistas enfatizaron su importancia como medio de socialización y, a partir del siglo XX, la educación se considera un proceso permanente de formación del individuo.

Ante tal diversidad de concepciones de lo educativo, el presente trabajo fija su mirada en la educación y en una de las distintas formas bajo las que puede presentarse; en específico, el interés se centra en comprender qué se reconoce como educación no formal, tal y cómo lo expresan los investigadores educativos mexicanos dedicados a ese tema, en algunos de sus trabajos.

Por tal motivo, en este apartado se presenta un repaso a la historia de la educación, el cual permite visualizar el proceso de institucionalización de la educación y cómo esto determinó ciertos espacios como los más adecuados para formar a los individuos, lo que posteriormente derivará en la delimitación de lo educativo en formal, no formal e informal. Este recorrido histórico será, por cuestiones de extensión, breve y, salvo por unas cuantas menciones a la cultura oriental, restringido a la perspectiva occidental. Esto último se debe a que hay un mayor acceso a documentos que destacan las aportaciones occidentales al fenómeno educativo, lo que permite intuir cuál es la hegemonía imperante en el contexto educativo internacional.

El recorrido a través de la historia de la educación se inicia con un breve vistazo a la época primitiva, de la cual poco se sabe, pero que, al ser el punto de partida del hombre mismo, es importante considerar. Enseguida, se entra a la

época antigua, donde se resalta la importancia que el imperio grecorromano tuvo para la educación occidental; posteriormente, se presentan las nociones educativas de la edad media, específicamente la escolástica y el inicio de las universidades, para llegar al paradigma educativo moderno que se instala en el renacimiento, basado en el humanismo.

El camino sigue a través de la Ilustración, donde destaca el naturalismo pedagógico de Rousseau y las propuestas educativas de Kant y Pestalozzi, para continuar en el siglo XIX con el surgimiento del positivismo, el evolucionismo y la pedagogía científica. La historia de la educación no termina en este punto, pues en el siglo XX se presentarán varias rupturas con las concepciones clásicas de lo que debe o no considerarse como educativo; se resalta la importancia del entorno como factor educativo, se plantea la desescolarización como vía a una educación significativa para el ser humano, así como la participación de los educandos en los procesos educativos desde un plano igualitario con el educador, un aprendizaje mutuo que involucre todos los espacios de su vida y que no se limite al aula.

### **1.1.1. La educación en la época primitiva**

El ser humano es un ser social, convive y se relaciona con otros mediante diversos procesos y estructuras con significado establecido previamente por la misma sociedad a la que pertenece; es decir, como parte de su ser social el ser humano produce cultura (Giménez, 2005: 139). Precisamente gracias a las manifestaciones culturales que las civilizaciones primitivas han legado a las generaciones posteriores podemos inferir el tipo de educación que estos pueblos compartían.

La educación, en general, debe cumplir la función que la sociedad le establezca de acuerdo a las necesidades de la misma. La supervivencia fue el objeto de la función básica de la educación durante la época primitiva. La destreza para ésta se adquiría en la convivencia diaria, interfamiliar y social, lo cual sucedía de manera natural, inconsciente, a través de la observación, la

imitación y la coparticipación en las actividades propias de la familia y la comunidad (Luzuriaga, 1997: 16). De esta forma, los miembros jóvenes de la tribu se formaban en las habilidades y técnicas necesarias para sobrevivir, además de los usos y costumbres de la comunidad.

Al desarrollar la capacidad de sembrar y cosechar, surge el establecimiento territorial de los primeros pueblos, lo que significó un cambio en la educación, más disciplinada y donde, de acuerdo con Kriek (1966), hay indicios de una forma intencional de educación, reflejada en la formación de los futuros guerreros, los cuales eran separados de su familia y sometidos a distintos ejercicios y pruebas, hasta culminar con una gran ceremonia, donde, en presencia del resto de la tribu, demostraban la formación recién adquirida. Lo anterior bien puede verse como un primer intento por distinguir entre la educación recibida en la familia y la preparación profesional o militar, separación que, siglos después, los pueblos civilizados adoptarán e institucionalizarán en sistemas escolares.

### **1.1.2. Educación en la edad antigua**

Debido a la extensión temporal que abarca (del siglo V a. C., hasta el siglo V d. C.) y, por tanto, a la gran cantidad de acontecimientos desarrollados durante la edad antigua, varios autores (entre ellos Atkinson y Maleska, 1966 y Marrou, 1985) dividen esta etapa histórica en dos fases. La primera fase se ubica en oriente, cuyo sentido de la educación era preparar al individuo para una adaptación al orden establecido, eminentemente guerrero y autoritario, en donde destacan India, China, Egipto y el pueblo hebreo.

Para estos pueblos, la educación estaba ligada a la espiritualidad y a la religión, en lo cual sobresalen las culturas egipcia y hebrea pues en ambas, al concebir a la educación como un medio de supervivencia, se impartía una especie de educación básica a todos los miembros de la comunidad, sin exclusiones de clase o sexo (lo que no sucedía en la cultura hindú y china). Asimismo, lo educativo comprendía tanto la asistencia a un sitio establecido con

finalidades formativas, como la instrucción que se recibía dentro del seno familiar, siendo esta última la más importante dentro de los primeros años de vida del individuo (Atkinson y Maleska, 1966).

La segunda fase se caracteriza por la influencia de los pueblos grecorromanos y traza los primeros rasgos de una educación más desarrollada y formal. Inicia en Grecia (s. III a. C al s. VI d. C), y parte de las aportaciones importantes son los conceptos de *logos* y *paideia*, los que no sólo determinaron su sistema educativo sino que influyeron en el desarrollo de las culturas occidentales posteriores. El *logos* representa el espíritu humano y se subdivide en *logos* pensamiento, *logos* moral y *logos* técnico. De esta manera, el *logos* engloba las actividades contemplativas, las éticas y las productivas, las cuales generan saberes distintos, mismos que conformarán la *paideia*; es decir, el ideal griego de formación integral (Marrou, 1985).

Esto determinará el concepto y fines de la educación griega, los que se sintetizan en la búsqueda del perfeccionamiento del hombre<sup>2</sup>, sea que implique imitar a los antiguos héroes, la militarización o la vida democrática, pues el significado de perfección estaba ligado a la época y necesidades sociales del momento (Atkinson y Maleska, 1966; Marrou, 1985).

Con la *paideia* como base de la formación del hombre surgen dos organizaciones educativas clave: la Academia y el Liceo. La primera fue fundada por Platón, aproximadamente en el año 387 a. C., como una escuela de filosofía dedicada también al estudio del conocimiento y la investigación de otras disciplinas como la medicina, las matemáticas y la política, un lugar donde se preparaba a los futuros consejeros y gobernantes atenienses. Para Platón, sólo se podía acceder al conocimiento a través de la razón, por lo que la importancia de los sentidos en el desarrollo de la investigación y la generación del conocimiento se descartaba de antemano (Marrou, 1985).

---

<sup>2</sup> Cabe resaltar que tanto la educación griega como la romana, estaba dirigida, inicialmente, a las clases nobles.

Hasta este punto, los atenienses no consideraban que la educación fuera una obligación del Estado, por lo que ésta se restringía al recinto familiar o a instituciones privadas, situación que cambió a partir del surgimiento de la Academia y, sobre todo, del Liceo. El Liceo fue fundado por Aristóteles, discípulo de Platón y ex alumno de la Academia. La diferencia primordial entre la Academia y el Liceo (su aportación) radica en la orientación empírica del Liceo; es decir, la experiencia como una de las bases fundamentales de la formación, contrario al espíritu especulativo de la Academia (Marrou, 1985; Luzuriaga, 1997; Gómez, 1998).

No muy lejos de Grecia, el pueblo romano (s. VIII a. C. al s. V d. C.) iniciaba su desarrollo y al poco tiempo se consolidaría como una de las civilizaciones con mayor influjo en el mundo occidental. Altamente influida por su pasado etrusco, el romano se caracterizó por un enfoque centrado en el hábito y por una actitud realista y práctica, lo cual se reflejó en su educación. Sin embargo, su principal revolución educativa viene tras conquistar a los griegos, pues adoptaron la *paideia* helénica y la transformaron de acuerdo con la practicidad y realismo romanos, en la noción de *humanitas*, una formación, igualmente integral, pero que minimizaba el aspecto artístico y físico (tan esencial para los griegos) y se enfocaba más en los elementos de tinte ciudadano y político (Marrou, 1985: 292). En esta época surgen las escuelas independientes, las cuales tenían como característica poseer como maestros a esclavos y libertos griegos. Se dividía en tres niveles: *ludus literarius*, que iniciaba a los siete años; *grammaticus*, que contemplaba a los adolescentes de 12 a 16 años; y la superior, la cual era para profesionalizarse en retórica, dialéctica, derecho y filosofía.

Como puede observarse hasta aquí, la educación pasó de la mera adquisición de habilidades de supervivencia a través de la imitación (era primitiva), de su tener su base en la religión y las costumbres sociales (civilizaciones orientales), a un sistema organizado, intencional y con expertos a cargo del proceso de enseñanza. En consecuencia, podemos decir que los pueblos grecorromanos marcarán en definitiva, la distinción entre la educación

familiar, la educación escolar e, inclusive, la educación profesional, al dividir la educación del individuo en la etapa de crianza, a cargo de la madre y padre, la etapa escolar (de los 7 a los 16 años) y la etapa profesional, para aquellos que decidieran seguir sus estudios y dedicarse a la retórica, la dialéctica, el derecho o la filosofía.

### **1.1.3. Edad media y renacimiento**

La edad media es la etapa de la historia europea que comprende desde la caída del imperio romano en el año 476, hasta el siglo XV de nuestra era. Se caracteriza por la fuerte influencia de la religión cristiana en todos los aspectos sociales, económicos y políticos, lo que, a su vez, centró los fines de la educación en un ideal de santidad, al tiempo que servía para especificar el orden social al que pertenecía cada individuo: los clérigos seculares en las escuelas parroquiales, episcopales y universidades; los nobles en la corte y en la guerra; los intelectuales laicos en escuelas municipales y universidades; los comerciantes en las escuelas de ábaco; los artesanos en los gremios y las mujeres en la familia (Luzariaga, 1997).

Lo anterior nos habla, además, de la diversidad de escuelas desarrolladas durante la edad media y de la multiplicidad de necesidades sociales que éstas cubrían. Aunque la mayoría de las escuelas estaban orientadas a la formación de monjes y sacerdotes, durante la baja edad media surgió el gremio, lo que abrió una oportunidad educativa para la clase social en ascenso, la burguesía, para adquirir un oficio a través del aprendizaje empírico sin importar si este aprendizaje estuviera o no escolarizado (Larroyo, 1977).

Entre las corrientes de pensamiento de la edad media resalta la escolástica, la cual fue la principal corriente en las universidades medievales cuyo objetivo era e “demostrar y enseñar las concordancias de la razón con la fe por el método deductivo silogístico, conducente a eliminar las posibles contradicciones de las verdades transmitidas en materia de dogma por los filósofos y teólogos oficiales de la iglesia” (Larroyo, 1977:

260). Prácticamente, los escolásticos buscaron los puntos en común entre razón y la fe, llegando a la conclusión, a principios del s. XIV, de que las doctrinas teológicas no podían ser demostradas por la razón, lo que sobrevino en una ruptura entre razón-filosofía y fe-teología.

La decadencia de la escolástica trajo consigo nuevas tendencias de pensamiento que cobraron fuerza —e impulsaron— el renacimiento (s. XV-XVI), entre ellas el humanismo<sup>3</sup>. Sea con tintes personales o sociales, el humanismo impregnó la sociedad del siglo XV y XVI, por lo que, en consecuencia, la educación renacentista se caracterizó por el laicismo y por un enfoque en la formación personal, en la cultura y la libertad del hombre, por un lado, mientras que por otro impulsó reformas de tipo religioso y buscó la manera de mejorar las condiciones de vida de las masas a través de mayores oportunidades educativas.

#### **1.1.4. Siglo XVII: hacia la Ilustración**

En el s. XVII aparecen los realistas como una corriente que criticaba a las escuelas humanistas por considerarlas desfasadas de la realidad cotidiana. Esta corriente tuvo su punto máximo en Jan Amos Comenius, quien es considerado el padre de la pedagogía moderna y el fundador de la didáctica. De acuerdo con Comenius, el fin de la educación es la felicidad eterna a través de la virtud, el dominio de las pasiones, el arte y las lenguas, por lo que la educación debe llegar a todos los seres humanos: pobres, ricos, mujeres u hombres. De esta manera, divide la educación en varios niveles con sus consecuentes escuelas, de acuerdo a las etapas de desarrollo del individuo (cada etapa con duración de seis años): infancia, puericia, adolescencia, juventud. Para Comenius “debe haber una escuela materna en cada casa; una escuela pública en cada población, plaza o aldea; en cada ciudad un gimnasio y en cada provincia una academia”

---

<sup>3</sup> El renacimiento volvió su mirada a los clásicos grecorromanos y retomó algunas de sus filosofías e ideales, de ahí debe su nombre (re-nacer) y la filosofía humanista.



(Luzuriaga, 1997: 108), mismas que cubrirían las necesidades educativas de la infancia, la puericia, la adolescencia y la juventud, respectivamente.

En síntesis, las principales aportaciones de Comenius fueron el método de enseñanza conforme al desarrollo del ser humano; la idea de graduación y continuidad educativa como una unidad (sistema educativo) desde la escuela materna hasta la academia y la idea de una escuela para todos.

### **1.1.5. Ilustración**

También conocido como el Siglo de las Luces, el siglo XVIII se caracterizó por un marcado enfoque en la ciencia y el uso de la razón como el medio idóneo para alcanzar la verdad y progresar. Por tal motivo, uno de los fines de este periodo fue el llevar el conocimiento a toda la sociedad a través del establecimiento de la educación como un derecho universal y el desarrollo de la educación pública con un currículo integrado y bajo la responsabilidad del Estado. En consecuencia, las escuelas proliferan y muy pronto la matrícula escolar se expande (Luzuriaga, 1997: 116-117).

Asimismo, durante esta época surgen algunas de las figuras más importantes para la educación occidental moderna: Rousseau, Kant y Pestalozzi. Rousseau (2000) pone énfasis en la bondad del ser humano y en la importancia de su educación integral en un entorno natural, lo que exige libertad, para hacer y equivocarse y para aprender de la experiencia. Para Rousseau, la educación es un proceso de adentro hacia afuera, por lo que debe evolucionar a la par que el individuo desde el momento en que nace y adaptarse a las distintas etapas del desarrollo físico y mental. La educación, en suma, debe enseñar a vivir.

Kant, influido por Rousseau, también plantea que la educación permite desarrollar la perfección en el individuo (Durkheim, 1979: 62), “únicamente por la educación el hombre puede llegar a ser hombre” (Luzuriaga, 1997: 132). Para Kant, el fin de toda educación es la moralización del individuo, por lo que, en su opinión, deben ser las instituciones escolares las encargadas de pulir las

potencialidades que el ser humano lleva en su interior. Igualmente, consideraba esencial inculcar el principio de la actividad en la educación, pues “¿dónde mejor que en la escuela debe cultivarse la afición al trabajo?” (Luzuriaga, 1997: 133).

A pesar de que las ideas de Rousseau fundamentaron el establecimiento de la educación como principio universal y que Kant, como teórico, señaló la escuela como la indicada para impartir la educación, será Pestalozzi quien lleve a la práctica la educación como derecho, gratuito y universal, al fundar la escuela primaria popular. Para Pestalozzi, el hombre es un ser instintivo, primero, luego un ser social y, finalmente, alcanza su humanidad. Por tal motivo, la educación debe seguir este camino también. Así, la familia es la primera escuela, el fundamento de toda la educación natural, cuyas bases son el amor y el trabajo en común. La educación, posteriormente, corresponde al Estado, y en un tercer estadio, el hombre termina de prepararse en la vida misma a través de una educación profesional, siempre supeditada a la educación general humana (Luzuriaga, 1997: 134-136).

#### **1.1.6. La educación del siglo XIX**

Como ya se ha mencionado, la educación está definida por su momento histórico. En el caso del siglo XIX, la revolución industrial, el consecuente crecimiento de las ciudades y la masificación de su población iniciadas en el siglo XVIII, influyeron en las luchas por llevar la educación a todos los ciudadanos. En este siglo surgen los sistemas nacionales de educación y se legaliza la instrucción primaria pública.

A mediados del siglo XIX, inicia la corriente filosófica del positivismo, basada en el valor del conocimiento científico y que derivará en una pedagogía sociológica propulsada por Emilio Durkheim. Para Durkheim, la educación es una socialización metódica ejercida desde la generación adulta, hacia la joven. Añade que en las escuelas se formarán a los hombres que la sociedad necesita (Durkheim, 1979). Es decir, de acuerdo con el autor, la educación es el medio con el que la sociedad perpetúa su propia existencia; así, es una función social

y, por ello, debe someterse a los intereses del Estado al ser éste el encargado de instaurar los principios esenciales para una moral democrática: respeto a la razón, la ciencia, las ideas y los sentimientos, lo cual sucede a través de la escolarización.

### **1.1.7. La ruptura**

De esta forma, la educación se institucionaliza a través del sistema escolar, al punto que, de acuerdo con Bowen y Hobson (2008: 11), la educación actual suele asociarse al ámbito escolar, como si escuela y educación fueran sinónimos para denominar al fenómeno educativo en su totalidad. Sin embargo, si se define al fenómeno educativo como el “conjunto de hechos y procesos que condicionan la eclosión y el desarrollo de las virtualidades de los seres humanos, tomados estos individual y colectivamente” (Capella, 1983: 109), los fenómenos educativos trascienden el espacio escolar. Es decir, aunque la escuela forme parte de lo educativo, también es posible distinguir actividades, ideas, habilidades, actitudes, conocimientos, que se forman en espacios distintos al escolar, situación que los autores revisados hasta aquí también observaban. Por ejemplo, Comenius, Pestalozzi, o los mismos filósofos grecorromanos, enfatizaban la importancia de la educación familiar y de aquella que es fruto de la cotidianeidad.

A lo largo del siglo XX, surgen distintas corrientes pedagógicas que ponen en entredicho el papel de la escuela en la formación del individuo. Entre las ideas más relevantes están las de John Dewey y su Escuela Nueva, quien concordaba con Durkheim respecto a la función social de la educación, pero le añadía además una función individual, ya que consideraba no sólo debía perpetuar la existencia de la sociedad sino contribuir al desarrollo y la experiencia del sujeto; en la escuela, aseguraba Dewey, el niño debe aprender a vivir (Luzuriaga, 1997: 188).

En este sentido, la idea de educación de Dewey era la reconstrucción continua de la experiencia, un proceso continuo y activo inserto en la vida misma,

en la realidad cotidiana, por tanto, no puede ser suscrito exclusivamente a las limitaciones espacio-temporales de la escuela.

En las inmediaciones del siglo XX, otros autores, tal como lo hizo Dewey en su momento, llevaron a cabo una reinterpretación de los modelos tradicionales educativos. Entre estos se encuentra Neill, quien se centra en la libertad del individuo para proponer una noción de educación orientada en proporcionar el ambiente propicio para que el estudiante desarrolle su potencial, sin un plan de estudios fijo aparente, donde el aprendizaje sucediera a través de la experiencia con la realidad y la interacción entre los individuos (Bowen y Hobson, 2008: 359). El énfasis hacia la experiencia del individuo y su relación con el ambiente que lo rodea no se restringe al aula, lo que da pie a explorar una idea de educación más allá de la escuela.

En la misma línea, Illich (1985), en su obra *La sociedad desescolarizada*, considera que la escuela debe dejar de ser la principal institución del sistema educativo, pues el aprendizaje debe ser completo, no formal; un proceso de participación en la vida misma. Es decir, para Illich el aprendizaje sucede en entornos significativos sin una sujeción a lo escolar, a un plan o programa; por el contrario, “la mayoría de la gente aprende mejor «metiendo la cuchara», y sin embargo la escuela les hace identificar su desarrollo cognoscitivo personal con una programación y manipulación complicadas” (Illich, 1985: 59). Debía, por tanto, liberarse al individuo de tener que moldear sus expectativas de acuerdo a los servicios que ofrece la escuela (desde la básica hasta la universidad), para aprovechar la experiencia de sus pares confiándose a la guía de un profesor, consejero o facilitador de su elección.

A la par, la educación popular de Paulo Freire (1982) hacía su aparición con una nueva propuesta educativa: la concientización del individuo, la apertura en la relación educador/educando, donde el diálogo resulta la estrategia ideal para alcanzar el aprendizaje junto a la experiencia e interacción cotidiana, un aprendizaje mutuo en todos los espacios que conformen su vida diaria, sin que el aprender se limite al aula. La propuesta de Freire implica una ruptura con la idea de Durkheim del Estado como el único indicado para educar al ciudadano,

ya que desplaza este papel a otro tipo de organizaciones (como las ONG) donde el mismo pueblo tenga participación directa en los métodos de enseñanza, los contenidos a impartir, los tiempos y la ideología que los sustente.

Más allá de la viabilidad o no de las ideas, este tipo de estudios evidenciaron una gran variedad de ámbitos, como la familia, la religión, los medios de comunicación y la comunidad —entre otros—, en los cuales se dan lugar un sinnúmero de experiencias educativas a lo largo de la vida del ser humano; espacios, con sus propias especificidades, significados y valores educativos (Sirvent, 2006). Ante esta diversidad de ámbitos y actos educativos, ¿cómo distinguir qué sí y que no es educación?

## **1.2. Educación más allá de la escuela**

En las últimas tres décadas del siglo XX, el sistema educativo escolarizado sufrió fuertes críticas por su incapacidad ante el desafío que le presentaban los nuevos requerimientos formativos de una sociedad que atravesaba por una crisis económica que incrementó la pobreza y desigualdad en el mundo. Al tiempo que se buscaba la manera de sobrellevar la crisis mediante una incorporación rápida y eficaz de los trabajadores al ámbito laboral, las tecnologías de la comunicación y de la información, con su efecto globalizador, irrumpieron en la vida del ser humano, agudizando la necesidad de una formación que no sólo le permitiera afrontar los nuevos retos cognoscitivos, laborales y técnicos, sino que también le ayudara a constituirse como sujeto.

Con la constante exigencia de un sistema educativo que soportara las necesidades de la sociedad, surgieron diversas propuestas tendientes a la reinterpretación o modificación total de los modelos educativos escolares tradicionales, al considerarlos restringidos al espacio-tiempo de la escuela y a los conocimientos que ahí se transmitían. Entre las propuestas generadas se encuentran las de Neill (Bowen y Hobson, 1979), Freire (1982) e Illich (1985), quienes destacaron la importancia del entorno como agente educativo y

centraron su mirada en una educación más abierta, que integrara todos los aspectos de la cotidianidad del individuo dentro del proceso educativo.

Estas propuestas evidenciaron una gran variedad de ámbitos donde la educación se genera además de la escuela, como la familia, la religión, los medios de comunicación, la comunidad, entre otros. Estas experiencias educativas recibidas bajo una lógica organizativa distinta a la escolar, serían nombradas por Coombs (1968; Coombs y Ahmed, 1974) como educación no formal y educación informal.

## **Capítulo 2. El debate sobre la educación no formal**

A continuación se reseña la evolución de los términos educación formal, no formal e informal, reseña que ha sido dividida en cuatro partes. En la primera, se presentan los orígenes de las definiciones de educación no formal e informal. En el segundo apartado se describen los puntos básicos de los informes de Edgar Faure (1974) y Jacques Delors (1996), pues en ambos se sintetiza la hoy llamada educación para toda la vida, cuya principal característica es, precisamente, la concepción de una educación que integre todas las esferas de actuación del individuo y que no se limite a un periodo determinado sino que se prolongue a lo largo de su vida. En un tercer apartado, se describe la presencia e influencia de la educación no formal tanto en el ámbito internacional como en el nacional, así como su relación con la investigación educativa mexicana. Por último, en el apartado cuatro se plantean las ideas de Latapí y Cadena (1984), Romero (1989), Touriñán (1998), Rogers (2004), Sirvent et al., (2006), Ubal y Varón (2009) y Martinis (2011), autores que establecieron un debate acerca de la precisión y consistencia que los conceptos de educación no formal e informal poseen.

## **2.1. La crisis mundial de la educación: 1960-1970**

La década de 1960 trajo consigo avances tecnológicos impresionantes, como el lanzamiento de la primera nave espacial tripulada por un humano, que aterrizaría en la luna. Pero también una serie de conflictos que terminaron en el estallamiento de varias guerras (como la guerra de los seis días en Israel y la de Vietnam) y en la proliferación de protestas alrededor del mundo, principalmente protagonizadas por estudiantes y jóvenes. A lo anterior se sumaba la crisis económica mundial y el fantasma de la guerra fría. El mundo moderno se tambaleaba y pronto se empezó a hablar de una crisis de sus instituciones.

Berger y Luckman (2001, 74-76), definen a las instituciones como toda tipificación generada por la habituación de acciones, las cuales son compartidas por los integrantes de un determinado grupo social en un momento histórico específico. En otras palabras, una institución es un modo de hacer, por lo tanto, cuando la realidad ya no encaja en la tipificación establecida, cuando el modelo de acciones ya no responde a las necesidades sociales, se dice que esa institución está en crisis.

La educación, como institución, no está exenta de momentos de crisis. En 1959, Hannah Arendt (1993) señalaba que las crisis educativas eran periódicas, cíclicas, y que justo en ese momento se desarrollaba una, misma que amenazaba con tomar una gran magnitud. La crisis es, entonces, una constante (y propulsora) en el desarrollo social del ser humano, aunque proclive a convertirse en catástrofe si no se produce un cambio, si se intentan conservar los modos de hacer pre establecidos, por tanto, una crisis exige respuestas, reflexiones, juicios y apertura.

Esta exigencia tuvo su punto clave en 1967, cuando la UNESCO convocó a la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación, en Williamsburg, Virginia, EE UU. El entonces presidente del país anfitrión, Lyndon Johnson, solicitó al director del Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Philip Coombs, un documento que sirviera como marco de referencia para el evento. En este documento, además de presentar evidencias de la fuerte

crisis por la que atravesaba la educación, Coombs planteó una forma de hacerle frente: desarrollar medios educativos distintos a los escolares (Coombs, 1968; Morales, 2009). Algunas respuestas a la crisis comenzaron a aparecer.

En medio de un contexto, en palabras de Coombs, de disparidad entre el sistema educativo imperante y su ambiente, se vislumbraba otro sistema, indefinido y amplio, que se encontraba más allá de los muros de la escuela y se presentaba como una alternativa para satisfacer las necesidades educativas durante las décadas de 1960 y 1970, al tiempo que pretendía contribuir a minimizar algunos de los problemas que el sistema educativo presentaba y que a continuación se citan (Coombs, 1968):

- Incremento en las aspiraciones populares por educación
- Grave escasez de recursos, lo que impedía la posibilidad de que el sistema escolar educativo satisficiera completamente las demandas sociales
- Lenta adaptación de los sistemas escolares a las nuevas necesidades
- Bloqueo del uso óptimo de la educación por parte de la misma inercia social (tradiciones, costumbres)

Ante este panorama, Coombs (1968) reconoce la existencia de una diversidad de fenómenos educativos que se desarrollan fuera del contexto escolar, de la misma forma que reconoce la confusión terminológica para referirse a éstos. En un afán por organizar y conceptualizar tal diversidad, el autor propone denominar a todo aquel conjunto de actividades educativas realizadas fuera de la escuela como educación no formal, con la idea de que por educación formal entenderemos el sistema educativo escolarizado. Unos años más tarde, Coombs, Prosser y Ahmed, distinguen entre educación formal, educación no formal y educación informal, al tiempo que proponen una definición para cada término (Pastor, 2001), a pesar de lo cual, será hasta la obra *Attacking rural*



*poverty. How non formal education can help* (Coombs y Ahmed, 1974), que la separación entre educación no formal y educación informal se populariza<sup>4</sup>.

De este modo, la educación no formal se define como “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Coombs y Ahmed, 1974: 8); mientras que la educación informal es “proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimiento, habilidades, actitudes y criterios, a través de las experiencias cotidianas y de su relación con el medio” (ibíd.).

Esta idea de varios modos de educación no es nueva, pues ya antes varios filósofos habían señalado una noción de educación más amplia que la escolar, entre ellos, Montesquieu, quien en el *Espíritu de las Leyes* señalaba la presencia de tres educaciones: la que recibimos en la familia, la proveniente de la escuela y la que nos ofrece el mundo (Montesquieu, 1977: 26).

En este sentido, Coombs y Ahmed (1974), también se ajustan a una noción amplia de educación, la establecida por la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO (Faure, 1973), y cual expresa que la educación no puede ser un proceso limitado a un tiempo y espacio determinados ni restringida a las aulas escolares, por lo que definen a la educación como un proceso continuo de aprendizaje que se da a lo largo de toda la vida y que involucra, de forma necesaria, distintos métodos y fuentes de enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, las denominaciones descritas no han sido las únicas para identificar a la educación que no ocurre dentro del sistema educativo formal-escolarizado, ya que también se le ha denominado educación no escolar o extraescolar. No obstante, Coombs, Ahmed y Prosser (Pastor, 2001), no consideraron adecuados estos últimos términos pues no proporcionan límites

---

<sup>4</sup> Esto fue debido a que hubo una mayor distribución (y traducción a otros idiomas) de este documento.

claros entre el conjunto de actividades que ellos definieron como educación no formal e informal; además, añaden, algunos de los programas se imparten dentro del ámbito escolar (aunque fuera del horario señalado para las clases), por lo que no pueden ser llamados extraescolares propiamente dichos. Paradójicamente, estos mismos argumentos serán utilizados por quienes, años más tarde, criticarán las definiciones propuestas por Coombs, Ahmed y Prosser, y en las cuales se profundizará más adelante.

## **2.2. Educación para ser y la educación permanente**

A raíz de los trabajos de Coombs (1968; Coombs y Ahmed, 1974), la educación no formal se presentó como una alternativa para mejorar las condiciones económicas y educativas de los países subdesarrollados. Años más tarde, la UNESCO desarrollaría dos informes que establecerían los lineamientos educativos que aún imperan: la educación para ser y la educación permanente. Ambas propuestas serán un fuerte impulso para que la educación no formal comience a filtrarse en los programas y planes educativos de los diferentes países adscritos a la Organización de las Naciones Unidas.

### **2.2.1. Informe Faure**

El 18 de mayo de 1972, la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO, presidida por Edgar Faure, presentó su informe titulado *Aprender a ser. Educación para el futuro*, mismo que expresa, en veintiún ideas rectoras, la necesidad de ver a la educación como un proceso permanente de formación y aprendizaje a lo largo de la vida de los individuos (Faure, 1973). Este informe resulta crucial para el tema que nos concierne por dos razones: primero, porque servirá de base para que Coombs y Ahmed (1974) redefinan los conceptos de educación formal, no formal e informal y, segundo, por el reconocimiento de aquellos espacios educativos no escolares, al señalar su importancia y valor dentro de la educación del ser humano.

En el también llamado Informe Faure, se define a la educación como un “proceso del ser que, a través de la diversidad de sus experiencias, aprende a expresarse, a comunicar, a interrogar al mundo y al devenir cada vez más él mismo” (Faure, 1973: 220), de tal forma que recupera su naturaleza global, permanente y va más allá de las instituciones, programas y métodos impuestos por los sistemas educativos escolarizados.

Se habla de recuperar la naturaleza de la educación, porque, tal como el mismo Faure (1973) demuestra en la primera parte de su informe, los contextos no escolares tenían una fuerte presencia e importancia educativa en la antigüedad, presencia que se difuminó conforme la educación escolarizada cobró relevancia. Es así que *Aprender a ser*, es una invitación a desformalizar parte de las actividades educativas y, en su lugar, utilizar modelos flexibles y diversificados e, inclusive, considera que debe acortarse la escolaridad obligatoria y promover la formación continua mediante un sistema educativo abierto que facilite las posibilidades de elección.

A partir de esta noción de educación se generaron distintos programas alrededor del mundo con el fin de incentivar los modos de educación no formal e informal, sobre todo en países en vías de desarrollo, ya que se vio en estos modos de educación una alternativa viable para la alfabetización de los adultos, la educación acelerada<sup>5</sup> y la preparación para el trabajo. Es así que dio inicio un movimiento, apoyado por la UNESCO, para restablecer las dimensiones de la existencia vivida como parte activa de la educación, proporcionando una enseñanza que no solo impartiera conocimientos básicos sino que enseñara a percibir y comprender el mundo, a aprender a ser.

---

<sup>5</sup> La educación acelerada es la estrategia consistente en ofrecer educación básica a personas con rezago educativo y que viven en condiciones precarias (definición propia, con base en programas y conceptos de la UNESCO y UNICEF, disponibles en [www.unesco.org](http://www.unesco.org) y [www.unicef.org](http://www.unicef.org)).

### **2.2.2. Informe Delors**

En 1993, la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, tuvo a su cargo la elaboración de un informe para la UNESCO que recogiera teorías contemporáneas y opiniones acerca de la educación en general, a fin de conocer las distintas apreciaciones al respecto y, con esto, plantear sugerencias y recomendaciones sobre el tipo de educación más adecuado para apoyar a la humanidad a enfrentar los retos del siglo XXI.

El informe se publicó en 1996 bajo el nombre *La educación encierra un tesoro* y, lejos de ser un reporte de propuestas detalladas, es una abierta invitación a la reflexión y al debate, un volver la mirada a la finalidad fundamental de la educación: formar individuos. En este sentido, el informe enfatiza la importancia de la educación para toda la vida y, sobre todo, la necesidad de desarrollar una teoría y una práctica de la educación que no se limite al ámbito escolar sino que contemple el resto de los ámbitos donde los seres humanos interactúan (Delors, 1996: 13-18).

Con base en lo anterior, se concibe un proceso de aprendizaje basado en cuatro pilares: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a vivir juntos. De este modo, los fines de la educación sobrepasan la función inmediata y tienden hacia la formación integral del ser humano (Powers, 1997: 205), algo que ya se planteaba en el *Aprender a ser* de Faure (1973) y que Delors y su equipo reafirman y extienden.

Los cuatro pilares representan un replanteamiento de las teorías de la educación existentes hasta ese momento: aprender a conocer no se restringe a la adquisición de conocimientos sino una concepción del aprendizaje mismo como algo placentero; aprender a hacer traspasa la mera adquisición de habilidades y busca la capacidad de relacionar la teoría con la práctica a lo largo de la vida; aprender a ser conserva el concepto establecido por Faure (1973), enfocado en la revalorización del individuo, sus capacidades, autonomía y potencialidades; por último, aprender a vivir juntos, se centra en la comprensión

del otro, convivencia en comunidad, el fomento a los valores del pluralismo, la solidaridad, la colaboración, la aceptación y la paz (Delors, 1996: 96-108).

Los cuatro pilares y su ampliación de los fines de la educación, son el argumento primordial por el cual el Informe marca la necesidad de diversificar, lo más posible, el sistema educativo, tanto formal como no formal e informal. La diversificación recomendada por Delors y su equipo contempla los contenidos, la duración de los estudios (tanto de cursos específicos como de todo el sistema escolar) y, más aún, que sea el sistema educativo oficial el que tenga la capacidad de ofrecer alternativas entre diferentes tipos de estudio y modos de educación; esto es, que sea desde el mismo sistema educativo donde se fomente la colaboración entre los diferentes contextos de aprendizaje (Powers, 1997).

Es así que la educación se concibe como permanente, basada en un proceso de aprendizaje que acompaña al humano desde que nace hasta que muere, y que contempla todos los contextos en los cuales intervenga. Lo anterior pone de relieve, de nuevo, la importancia de la educación más allá de la escuela, la cual, conforme lo establecido por Coombs y Ahmed (1974), se conoce como no formal e informal, aunque el informe deja entrever que deben repensarse estas denominaciones y sus características al proponer que estos dos modos de educación también conforman el sistema educativo.

Adentrarse tanto en el informe Faure como en el informe Delors es necesario, ya que, al día de hoy, las bases que sentaron estos documentos han desembocado en una serie de iniciativas y programas de educación no formal, impulsados por la UNESCO y el Banco Mundial, e incluso la creación del UIL, un instituto dedicado en exclusivo a investigar, diseñar y fomentar, programas y recursos que faciliten la educación para toda la vida en ámbitos alternos a la escuela tradicional. Como se verá a continuación.

### **2.3. Educación no formal en el mundo**

Desde finales del siglo XX hasta la fecha, los programas de educación fuera de la escuela, junto a una tendencia hacia un aprendizaje más natural, cobraron importancia en diversas partes del mundo. La mayoría de estos planes y programas se orientan hacia una población joven y adulta en búsqueda de una capacitación laboral, para suplir una deficiencia escolar, o bien, en los países desarrollados, para fortalecer la profesionalización y el reciclaje de trabajadores mediante programas de entrenamiento que les permitan diversificar su labor (Luque, 1997).

Sin embargo, estos programas no se limitan a la preparación para el trabajo, pues, ante la complejidad de los problemas actuales, la sociedad ve en la educación una posibilidad de solucionarlos. De ahí que varios problemas sociales que forman parte de la vida cotidiana, y que han sido abordados para su estudio por otras disciplinas, como la obesidad, el reciclaje, las redes sociales virtuales, el *bullying*, entre otras, tengan un lugar dentro de los programas tanto de la educación escolarizada como fuera de ella.

Lo anterior se ve reforzado por las ideas de autores como Faure (1974) y Delors (1996), quienes, como portavoces de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), han enfatizado la importancia del aprendizaje a lo largo de toda la vida como una clave para el siglo XXI, por lo que la educación, lejos de limitarse al ámbito escolar, debe abarcar todas las dimensiones de la vida, ramas del saber y conocimientos prácticos que puedan obtenerse por vías distintas a la escolar.

Es decir, además de aquella que se imparte en la escuela, se reconoce a la educación no formal e informal como parte esencial de la formación del ser humano. De ahí que en el ámbito internacional se hayan lanzado diversas estrategias y políticas para alcanzar una verdadera educación permanente, como la Estrategia a Plazo Medio 2008-2013, cuyo objetivo global se resume en “lograr la educación de calidad para todos y el aprendizaje a lo largo de toda la vida” (Ahlin, 2013: 4). Para lograr dicho objetivo, el Instituto de la UNESCO para el

Aprendizaje a lo Largo de Toda la Vida (UIL, por sus siglas en inglés), lleva a cabo una serie de actividades encaminadas a investigar, defender y fortalecer las capacidades y creación de alianzas que posibiliten la educación permanente y, sobre todo, la validación y acreditación de la educación no formal e informal, a fin de que el sistema educativo realmente tenga un carácter integrador; esto es, un sistema que incluya todos los recursos educativos disponibles dentro de la sociedad para la formación plena del individuo durante toda su vida, sean estos parte o no de la escuela.

Se tiene, entonces que, paralelos a la escuela, existen diferentes ámbitos de acción educativa (como la familia, los medios de comunicación, la religión, etcétera), ámbitos que han existido siempre (aunque sus formas de expresión han variado con el paso del tiempo) y son reconocidos como una parte esencial de la formación durante toda la vida del ser humano. Por tal motivo, su estudio teórico es importante, empezando por el comprender cómo se definen y conforman actualmente, cómo se integran dentro del marco conceptual educativo; es decir, a qué nos referimos cuando hablamos de educación no formal.

### **2.3.1. La educación no formal en México. Planes y programas nacionales**

La primera inclusión a aspectos relacionados con lo que actualmente se conoce como educación no formal, se observan durante el gobierno de Manuel Ávila Camacho (1940-1946), y tienen como finalidad atacar el analfabetismo en el país. Sin embargo, el proyecto no tuvo el suficiente apoyo, por lo que permaneció minimizado hasta 1977. En dicho año, la educación no formal aparece en los planes y programas educativos mexicanos de la mano de José López Portillo, quien, desde su campaña electoral, tomó el tema educativo como una de sus banderas, alentando a los maestros a ofrecer una educación para la vida y para el trabajo (Senado de la República, 2010).

En el Plan Nacional de Educación de 1977, la educación se concibe como “un fenómeno social que desborda el marco de la escuela y se prolonga a lo largo de la vida” (Senado de la República, 2010), al tiempo que se resalta, para cumplir con este concepto, la importancia de que la educación deba promover la actitud hacia el trabajo y el empleo del tiempo libre. De este Plan surgieron programas de alfabetización para adultos y un impulso a la educación abierta; programas de superación cultural y laboral; reorientación de los servicios de educación extraescolar en zonas rural y urbanas para incrementar las capacidades sociales y productivas de la población sub ocupada (Senado de la República, 2010).

El gobierno de Miguel de la Madrid Hurtado llamó a su programa de educación una revolución educativa, la cual tenía como objetivo la ampliación del acceso a todos los mexicanos a los servicios de educación (Senado de la República, 2010). Igual que en el sexenio anterior, en éste se concebía a la educación como un proceso de formación personal permanente que no inicia ni termina en la escuela, por lo que deben promoverse hábitos de autoeducación. Sin embargo, la Revolución Educativa se centró en fortalecer la educación superior y, aunque se continuaron con los programas de alfabetización a los adultos, escasearon los programas de educación no formal incluidos en del Plan Nacional Educativo.

El Programa para la Modernización Educativa 1988-1994 (Poder Ejecutivo Federal, 1989), dedicó los capítulos 4, 5 y 8, a la exposición de objetivos y estrategias para la educación de adultos, la educación comunitaria y la capacitación no formal para el trabajo, lo que derivó en varios programas de educación no formal que se aplicaron en el país. Específicamente, se buscó promover el autodidactismo y la solidaridad social en la educación para adultos, con el propósito de desescolarizar las prácticas educativas.

En cuanto a la educación comunitaria, el objetivo se dirigió a proporcionar servicios de educación no formal para elevar la calidad de vida, a través de capacitaciones para el trabajo. Igualmente, se promovió la participación de instancias de asistencia social para llevar a cabo los programas.



Durante el sexenio de Ernesto Zedillo se presentó el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000 (SEP, 1995), en el cual, la educación no formal de nuevo se restringió a programas para adultos: alfabetización y capacitación para el trabajo, mayormente. Se enfatizó en la flexibilización y pertinencia de los programas de acuerdo a las necesidades del educando, además de que, por vez primera, se considerarían los conocimientos que éste hubiera desarrollado con anterioridad mediante la práctica cotidiana y la experiencia laboral; lo que puede entenderse como un reconocimiento al valor que tienen los saberes adquiridos fuera del sistema escolarizado.

La entrada del nuevo milenio implicó cambios en la educación, pues la UNESCO dio a conocer los Objetivos de Desarrollo del Milenio (ODM), donde la educación cumpliría un papel importante como principal medio para lograr mayor calidad de vida para los desfavorecidos. El Programa Educativo Nacional 2001-2006, presentado por Vicente Fox y proyectado a 25 años, está basado en tales exigencias internacionales.

En este documento, la educación para adultos desaparece como tal y se renombra como educación para la vida y el trabajo, aún enmarcada como parte de la educación no formal. El programa distingue a la educación no formal en dos subconjuntos: educación para la vida; es decir, la oferta educativa de educación básica para quienes no la poseen; y como segunda vertiente, la oferta educativa enfocada en desarrollar habilidades específicas, o sea, la educación para el trabajo. En este último subconjunto se plantea como parte de la educación para el trabajo, tanto la actualización de profesionistas y técnicos, como la capacitación de trabajadores intermedios o personas del sector rural y urbano en situación de pobreza que necesitan capacitación con esquemas de apoyo al autoempleo.

El Plan Nacional de Desarrollo para el sexenio de Felipe Calderón (PND, 2007), resaltó a la educación como uno de los principales pilares para impulsar los avances y transformaciones del país. De este Plan se desprendió el Programa

Sectorial de Educación 2007-2012 (Diario Oficial de la Federación, 2008), el cual centró su atención en elevar la calidad educativa.

Los programas de educación no formal de nuevo aparecen bajo el nombre de educación para adultos y se continúa el modelo de educación para la vida y el trabajo establecido en el sexenio anterior. Se incorporan con fuerza a los programas de educación para la vida las modalidades a distancia y los vínculos con organizaciones civiles y no gubernamentales (Diario Oficial de la Federación, 2008).

Como puede observarse, la educación no formal ha estado presente en los distintos planes y programas nacionales de educación en México y, por tanto, se ha reflejado en distintas políticas educativas implementadas en el país, las cuales han tenido repercusiones tanto en el ámbito social y académico. Es importante señalar que la presencia de la educación no formal en estos documentos nos habla, por un lado, de la relevancia que a este tipo de educación se le confiere como alternativa educativa, aunque, por otro lado, puede percibirse cómo la educación no formal se ha limitado a adultos y para cubrir tan sólo dos de las múltiples necesidades educativas que la sociedad requiere: alfabetización y capacitación para el trabajo.

Esta limitación puede interpretarse de dos formas: el país sólo requiere del apoyo de la educación no formal para cubrir esas dos necesidades educativas, o bien, el estudio y conocimiento acerca de este tipo de educación no se ha desarrollado adecuadamente, por lo que su definición, posibilidades y alcances, son sólo parciales. Con base en que la investigación es una actividad esencial para el estudio y desarrollo de cualquier campo del saber, cabe aquí preguntarse por la relación que ha tenido la investigación educativa mexicana con el estudio de la educación no formal.

### **2.3.2. La educación no formal y la investigación educativa en México**

Latapí (1981: 34) define a la investigación educativa como “el conjunto de acciones sistemáticas y deliberadas que llevan a la formulación, diseño y producción de nuevos valores, teorías, modelos, sistemas, medios, evaluaciones,

procedimientos y patrones de conducta en los procesos educativos”. Debido a ello, la investigación educativa está condicionada por las diversas estructuras que conforman la sociedad y el momento en el cual se realiza (Martínez Rizo: 1996). De la misma forma, las investigaciones reflejan esas estructuras en sus contenidos e inciden sobre éstas. Es este juego sociedad-investigación-sociedad, lo que determina la amplitud o limitación del campo educativo.

La investigación educativa en nuestro país se remonta a la década de los años treinta, época en la que prevalecía una concepción pedagógica de la educación; esto es, la educación se entendía como aquello que acontecía dentro de las aulas (Latapí, 2007), por lo que las temáticas centrales de las investigaciones educativas comprendidas entre 1930 y 1960, década hasta la que permanece este enfoque, giraron en torno a esta idea de educación.

Sin embargo, cuando en la década de 1970 las estructuras sociales, políticas, económicas y culturales se transforman, la educación se convierte en un objeto de estudio multidisciplinar (Chavoya y Weiss, 2003), la idea de educación deja de restringirse al aula y se siguen nociones como la educación para la vida generada por la UNESCO, lo que produce investigaciones donde la educación se percibe como un proceso permanente de formación y aprendizaje a lo largo de la vida de los individuos (Faure, 1973) y que, por tanto, comprende distintos ámbitos como el escolar, la familia, los medios de comunicación, la comunidad, etcétera.

Bajo este clima de apertura, en 1993 se funda el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE)<sup>6</sup>, en un afán de agrupar a los investigadores educativos mexicanos y fortalecer la investigación como una profesión. Entre las

---

<sup>6</sup> El COMIE es una asociación civil que agrupa a los investigadores mexicanos del campo de la educación, cuyos objetivos primordiales son el impulso y consolidación de la actividad de grupos de investigadores en el campo educativo, contribuir en la extensión y desarrollo de la investigación educativa en el país, el fomento y la descentralización de la investigación educativa nacional, la promoción de interacción de redes y grupos de trabajo, así como de la formación y actualización de los investigadores educativos; promover la difusión de los resultados de las investigaciones y la distribución de publicaciones especializadas en el área educativa. Véase, <https://www.comie.org.mx/v3/portal/?lg=es-MX&sc=01&sb=01>

actividades que realiza el COMIE se encuentra la elaboración de los estados del conocimiento que recopilan lo investigado, en materia educativa, durante una década. A la fecha, existen tres estados del conocimiento, *La investigación educativa en los ochenta, perspectivas para los noventa, El campo de la investigación educativa 1993-2001 y Colección estados del conocimiento 2001-2011, editados en 1993, 2003 y 2013* respectivamente. Éstos engloban la producción de los últimos treinta años, realizada tanto por investigadores consolidados como por estudiantes de posgrado en el ámbito educativo mexicano, por lo que estos documentos son un parámetro confiable para ubicar la educación no formal en la investigación educativa mexicana.

En este sentido, Weiss (2007) realizó una comparación entre las distintas áreas que componen los estados del conocimiento de 1993 y 2003, y señaló la diversificación que sufrieron algunas, como la de *Educación, cultura y procesos sociales*, la cual, en 2003, se denominó *Educación, derechos sociales y equidad*. Entre los campos que componían las áreas hubo varios temas emergentes que, de un documento a otro, se convirtieron en áreas o pasaron a formar parte de otras, por ejemplo, *Educación indígena, de género y comunicación*, eran un solo rubro dentro del área de *Educación, cultura y procesos sociales*, rubro que se separó en tres temas en el documento de 2003: *Educación y diversidad cultural, Educación y género*, y *Comunicación, cultura y pedagogías emergentes*.

Esta diversificación continuó en el estado del conocimiento de 2013 (véase Tabla 1), donde esos mismos temas se convirtieron en áreas: Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión, Educación y valores y Multiculturalismo y educación. Igualmente, los también campos emergentes relacionados con los problemas de violencia y disciplina, en 2013, conformaron un área de conocimiento.

**Tabla 1 Comparación por áreas de los Estados del conocimiento editados en 1993, 2003 y 2013 por el COMIE**

1993	2003	2013
1. Sujetos de la educación y formación docente	1. Sujetos, actores y procesos de formación	1. Procesos de formación 2. Estudiantes, maestros y académicos en la investigación educativa
2. Procesos de enseñanza y aprendizaje	2. Acciones, actores y prácticas educativas	3. Aprendizaje y desarrollo
3. Procesos curriculares, institucionales y organizacionales	3. La investigación curricular en México	4. La investigación curricular en México
4. Economía y políticas en la educación	4. Políticas educativas	5. Educación y ciencia: políticas y producción del conocimiento
5. Educación, cultura y procesos sociales	5. Educación, derechos sociales y equidad	6. Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión 7. La investigación en México en el campo Educación y valores 8. Multiculturalismo y educación
6. Teoría campo e historia de la educación	6. Historiografía de la educación 7. Filosofía, teoría y campo de la educación	9. Filosofía, teoría y campo de la educación
7. Síntesis y perspectivas de las investigaciones sobre la educación en México	8. El campo de la investigación educativa	10. Investigaciones sobre la investigación educativa
	9. Educación, trabajo, ciencia y tecnología 10. Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos 11. Corporeidad, movimiento y educación física	11. Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México
		12. Convivencia, disciplina y violencia en las aulas

Fuente: elaboración propia con base en Weiss (2007) y en la Colección de estados del conocimiento 2002-2013 del COMIE.

Es precisamente en estas áreas emergentes donde la educación no formal tiene presencia, pues las temáticas que abordan son aquellas vinculadas a las necesidades educativas que los programas nacionales señalaron que la educación formal no puede cumplir: educación de adultos, educación de grupos marginales y desfavorecidos y educación continua. Dentro del área *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011* de los estados del conocimiento de 2013, destaca un campo nuevo, la educación no escolarizada, la cual, debido a su nombre, asumimos al principio que podría asociarse a la educación no formal, ya que una de las características de esta última es, precisamente, no encontrarse dentro del sistema escolar.

Sin embargo, al revisar el tipo de investigaciones relacionadas con el tema, se encontró que por educación no escolar se refieren a toda aquella educación no presencial (Sandoval, 2013); es decir, educación a distancia y educación

virtual, lo cual no implica que no puedan regirse bajo un sistema formal y escolar, con lo que, desde nuestra perspectiva, el definir las como no escolarizadas es inadecuado.

Lo anterior lleva, de nuevo, a la pregunta que rige esta investigación: ¿de qué manera se concibe o piensa la educación no formal en la práctica de la investigación educativa mexicana?

#### **2.4. El debate en torno a la educación no formal**

La consistencia teórica de los conceptos de educación no formal e informal ha sido sujeta a debate casi desde el mismo momento en que los términos fueron definidos por Coombs, Ahmed y Prosser en las décadas de los años sesenta y setenta. Sobre estos debates, destacan los trabajos de Latapí y Cadena (1984), Romero (1989), Touriñán (1996), Rogers (2004) y Sirvent (2006), debido a que expresan los aspectos centrales de las críticas expresadas en distintas partes del mundo.

El trabajo de Latapí y Cadena (1984) “La educación no formal en México”, no es en sí una crítica abierta a la definición de educación no formal, sino un ensayo acerca de las distintas metodologías implicadas en el diseño y aplicación de programas de educación no formal en México. Sin embargo, hacia el final del documento, los autores destacan que la distinción entre lo formal y lo no formal, no fue un criterio para la realización del trabajo, a pesar de que el tema central del mismo es, precisamente, la educación no formal. El motivo por el cual se decidió no considerarlo como criterio expresa una crítica implícita a las limitaciones de los términos: “En la práctica de los proyectos resulta evidente que muchas veces la distinción entre lo formal y lo no formal, como ha sido definida tradicionalmente, resulta demasiado abstracta” (Latapí y Cadena, 1984: 27).

La dificultad de relacionar la teoría con la realidad es un elemento que también observa Touriñán (1996), al realizar un análisis conceptual de los términos formal, no formal e informal. El autor expone que el significado de las

palabras (cualesquiera que éstas sean) depende de la relación que logre establecer entre las ideas mentales y la realidad, relación que es difícil de precisar entre los términos estudiados al momento de recurrir a éstos para identificar tal o cual acción educativa.

Asimismo, Touriñán (1996) enfatiza que estas imprecisiones han provocado que la educación no formal e informal, se perciban como categorías residuales de la educación formal. Por tal motivo, el autor propone la evaluación de los términos, de modo tal que se precise el alcance que éstos tienen y, en caso necesario, se supriman, sustituyan o redefinan.

Esta idea de redefinir los términos para la educación más allá de la escuela, también la comparten Romero (1989) y Sirvent et al. (2006), quienes inclusive han propuesto considerar estas experiencias educativas a partir de dimensiones. De acuerdo con Romero (1989), la dificultad principal que encierra la distinción entre los tres modos de educación, es el carácter ambiguo de la expresión formal, pues tiene referentes tanto en la política como en lo jurídico, lo administrativo o lo pedagógico, los cuales no son mutuamente excluyentes ni de igual alcance, por lo cual, un tipo de educación no tendría una ubicación precisa.

Por su parte, Sirvent et al. (2006) destacan que esta falta de exclusión en términos lógicos, aunada a la complejidad del campo educativo actual, provoca que una misma experiencia pueda ser ubicada en dos clases al mismo tiempo. Por ejemplo, un programa educativo acerca de valores cívicos, de tiempo parcial, realizado por una escuela y dirigido a adultos, ¿es formal o no formal? Si nos ajustamos a la idea de que lo no formal es extraescolar, es decir, que se lleva a cabo fuera del control y límites de la escuela, este programa pudiera clasificarse como formal al realizarse por y dentro de la escuela, mas, al ser dirigido a un público diferente al de su matrícula habitual y en forma parcial, pudiera también considerarse no formal.

De la misma forma que Touriñán (1996), para Sirvent et al. (2006), la educación no formal, arrastra una connotación negativa que deriva en una noción

descalificativa hacia estos modos de educación, se les observa como educación de segunda clase. Sirvent (2006) considera que, de entrada, el adverbio “no” y el prefijo “in” que anteceden a la palabra formal en estos dos términos, tiene una fuerte carga semántica negativa, una especie de desvalorización de las acciones educativas en otros contextos que no sean los generados por la educación formal.

Sirvent et al. (2006) proponen tres dimensiones para analizar las diversas experiencias educativas: sociopolítica, institucional y del espacio de enseñanza-aprendizaje. La primera analiza la relación de la experiencia educativa con el Estado; la segunda analiza el grado de institucionalización que la experiencia posee; y la tercera se sintetiza en quién enseña, quién aprende y qué contenido se trabaja a través de la relación de ambos.

Rogers (2004), por su parte, considera que la definición de educación no formal es imprecisa y que, por esta razón, cada quien la interpreta a su manera, por ejemplo:

- Programas educativos proveídos por el gobierno aparte de los escolares
- Programas organizados por las organizaciones no gubernamentales (ONGs)
- Todas las actividades educativas y de capacitación de secretarías como la de salud, ambiente, trabajo, cultura, etcétera
- Programas personalizados a grupos específicos cercanos al trabajo social y a especialistas (consejeros, psicólogos)
- Toda actividad educativa extraescolar incluidas las generadas a través de los medios de comunicación y de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TICs)

De igual manera, considera que el discurso de la educación no formal dividió al mundo educativo en dos: por un lado, la educación formalizada, por el otro, la no formal. Rogers (2004) destaca que, en apariencia, el debate acerca de esta división se terminó en 1986. Sin embargo, a raíz del Informe Delors y de las



últimas iniciativas de la UNESCO y del Banco Mundial, los programas de educación no formal e informal recobraron fuerza y, con esto, el debate revivió, sobre todo porque han sido los países desarrollados los que han vuelto la mirada a la educación no formal e informal como alternativa para lograr una educación integral.

Ahora bien, la educación formal se ha diversificado ofertando educación a distancia, programas privados de capacitación con reconocimiento oficial, programas de grado basados en trabajo e, incluso, han surgido escuelas con base en modelos flexibles que permiten al estudiante elegir el modo y tiempo en el cual cursarán su plan de estudio (Rogers, 2004), lo que, de nuevo, invita a replantear la forma en que se piensa y define la educación más allá del sistema oficial escolarizado.

En este sentido, analizar y replantear cómo se piensa la educación que ocurre en ámbitos no escolarizados, ha sido una temática recurrente en el contexto latinoamericano, sobre todo en países como Argentina (Romero, 1989; Sirvent et al., 2006) y Uruguay (Martinis, 2011; Ubal y Varon, 2009). En el caso específico de Uruguay, destaca Martinis (2011), quien identifica tres enfoques desde los cuales se ha abordado a este tipo de educación. El primer enfoque se deriva de la clasificación propuesta por la UNESCO a través de Coombs y Ahmed (1974), donde se distingue entre la educación formal, no formal e informal, clasificaciones que aluden a una falla del sistema educativo escolar que puede resolverse al reconocer esos nuevos ámbitos educativos. La mayor crítica que se le hizo a este enfoque fue que se centró en lo pedagógico y se dejó de lado la relación política-educación y, por ende, se desvinculó a los sistemas educativos del conflicto social.

El segundo enfoque surge de esta crítica y se relaciona con un fenómeno exclusivamente latinoamericano. En la década de los años sesenta se origina la educación popular, aunque sus antecedentes se remontan veinte años atrás. Uno de los principales promotores de esta práctica fue Paulo Freire, quien propone una educación para la libertad basada en la interacción de las personas, tanto

dentro como fuera de las aulas. La educación popular tiene una fuerte base marxista y trata de comprender las desigualdades sociales ocultas en los procesos de crisis de los sistemas educativos modernos.

Los principios básicos de la educación popular se basan en la práctica y las experiencias de la vida cotidiana como fuente de formación. Así, a partir de la práctica y en las experiencias de la vida diaria, se construye el conocimiento que transforme la realidad. El proceso educativo, por tanto, debe respetar la identidad cultural y reconocer el contexto donde se inserta. En síntesis, el fin de la educación popular es formar personas conscientes de su realidad y con capacidad para transformarla a través del diálogo, la crítica y la reflexión (Freire, 1982; Brito, 2008), lo cual rompe con las formas tradicionales de educación, al proponer un acceso público y participativo a la misma.

El tercer enfoque, Martinis (2011) lo identifica en la educación social, perspectiva que deriva de la pedagogía social y que el autor sitúa como un tercer espacio educativo que incluye la vinculación entre la escuela y la familia. En otras palabras, la educación social concibe la vida cotidiana de los seres humanos como espacios formativos y, por tanto, se rige bajo un concepto de educación con base en experiencias formativas desarrolladas en diversos ámbitos, centradas en el sujeto y la motivación del deseo de aprender.

En síntesis, las distintas críticas hechas a las definiciones propuestas por Coombs y Ahmed (1974) se centran en una aparente imprecisión de lo que se entenderá por formal, no formal e informal. Estamos de acuerdo en que, específicamente el término no formal, puede resultar confuso al estar en un punto medio entre lo formal y lo informal: por un lado posee características que lo relacionan con lo institucional, oficial y jerárquico (como su sistematización y organización), y, por el otro, tiene rasgos relacionados con la formación experiencial, propia de la educación no formal. No obstante, asumir como característica principal la condición de extraescolar de la educación no formal, tal y como lo hacen Touriñán (1996) y Sirvent (2006), o enfocarse en la ambigüedad del término “formal”, resultan, desde cierta perspectiva, argumentos poco

convincentes para desechar, de entrada, las definiciones propuestas por Coombs y Ahmed.

De la misma forma, si bien se coincide en asociar a la educación popular con la educación no formal (e informal), es importante enfatizar que, de base, los objetivos seguidos por este tipo de educación son distintos a los de la educación tradicional y es por eso, y no por su formalidad o institucionalidad, que la educación freiriana rompe con la educación oficial.

Por último, se concuerda con las afirmaciones sobre los distintos significados dados a la educación no formal y también se considera que los estudios acerca de sus características han sido insuficientes, como Rogers (2004) y Touriñán (1996) lo indican. De ahí se plantea como necesario para su comprensión analizar las condiciones que generaron el término de educación no formal, como parte de una interdiscursividad entrelazada en una semiosis social (Verón, 1993); es decir, un discurso íntimamente relacionado con el momento histórico en el que se suscita, por lo tanto, la función designada de origen bien pudo sufrir modificaciones con el paso del tiempo y, en consecuencia, sus características y definición.

De esta manera, al reconstituir la red de elementos que condicionan el discurso social denominado educación no formal, podemos comprender de dónde viene este discurso y, sobre todo, por qué se dio de esta forma, con esas relaciones, esas características y esa definición y no de otra manera.

### **Capítulo 3. Aspectos conceptuales y teórico-interpretativos**

En los anteriores apartados se describió cómo surgió el término educación no formal, su influencia en programas educativos internacionales y nacionales, así como las críticas que dicha concepción desató en distintas etapas y contextos socio-históricos. Es decir, se ha descrito el qué se investiga y por qué.

Una vez definido el objeto de estudio, es conveniente plantear la perspectiva desde la cual se aborda y el cómo se llevó a cabo su análisis, de ahí que el presente capítulo inicia con la descripción del horizonte de intelección desde el cual se aprehendió la realidad que conforma a la educación no formal: la sociosemiótica. Se detalla cómo, con base en este enfoque teórico-interpretativo, se propuso para esta investigación un análisis que contemple al texto como un producto inacabado, en constante elaboración, que se ramifica sobre otros textos, se articula y desplaza sentidos (de ahí su movilidad estructural) de acuerdo al momento histórico que representó su producción y al momento histórico de su recepción.

Por tal motivo, el capítulo también da cuenta del proceso seguido para lograrlo, el cual incluye desde la selección del material a analizar hasta la determinación de las categorías que guiaron el análisis.

#### **3.1. Horizonte de intelección**

En el entendido de que “todo horizonte supone un fundamento en y desde el cual se mira” (Ortiz, 2014), el posicionamiento epistémico bajo el cual se fundamenta y orienta este trabajo, es el definido por la sociosemiótica desarrollada por Eliseo Verón (1993). Este enfoque interpretativo-analítico se nutre del post estructuralismo, horizonte que plantea la mutabilidad histórica,

social y cultural como elementos esenciales para el análisis y comprensión de la realidad, vista esta última como un conjunto de sistemas discursivos<sup>7</sup>.

Desde este punto de vista, Verón (1993) percibe la producción de sentido dentro de la realidad social a través de las redes —interrelacionadas— que forman los distintos discursos sociales, y propone fijar la mirada en el modo en que éstos se generan, circulan y reciben. Esto permite trabajar el discurso social como si fuera un objeto tangible, una figura hecha con piezas de lego que se desarma, poco a poco, para conocer la lógica con la cual se construyó de origen; es decir, para conocer el procedimiento que lo configura como discurso y, en consecuencia, su relevancia en la realidad social.

### **El discurso social y el signo**

La sociosemiótica postula que la producción social tiene una dimensión discursiva a partir de la cual se puede conocer, experimentar y referir lo social, siendo el signo el vínculo entre esa producción discursiva y la realidad social. De ahí que el texto sea la forma más accesible hacia la comprensión de lo social y sus sentidos.

Existen dos modelos básicos del signo: el modelo binario de Saussure y el modelo ternario de Peirce (véase ilustración 1); el primero, fundador de la tradición semiológica francesa, afirma que el signo se compone de dos elementos, el significado (concepto) y el significante (la imagen acústica; es decir, su representación mental)<sup>8</sup>, mientras el segundo, perteneciente a la semiótica anglosajona, propone un estado de terceridad: la relación entre un signo (todo puede ser signo), su objeto (la ocasión de la aparición del signo) y el pensamiento

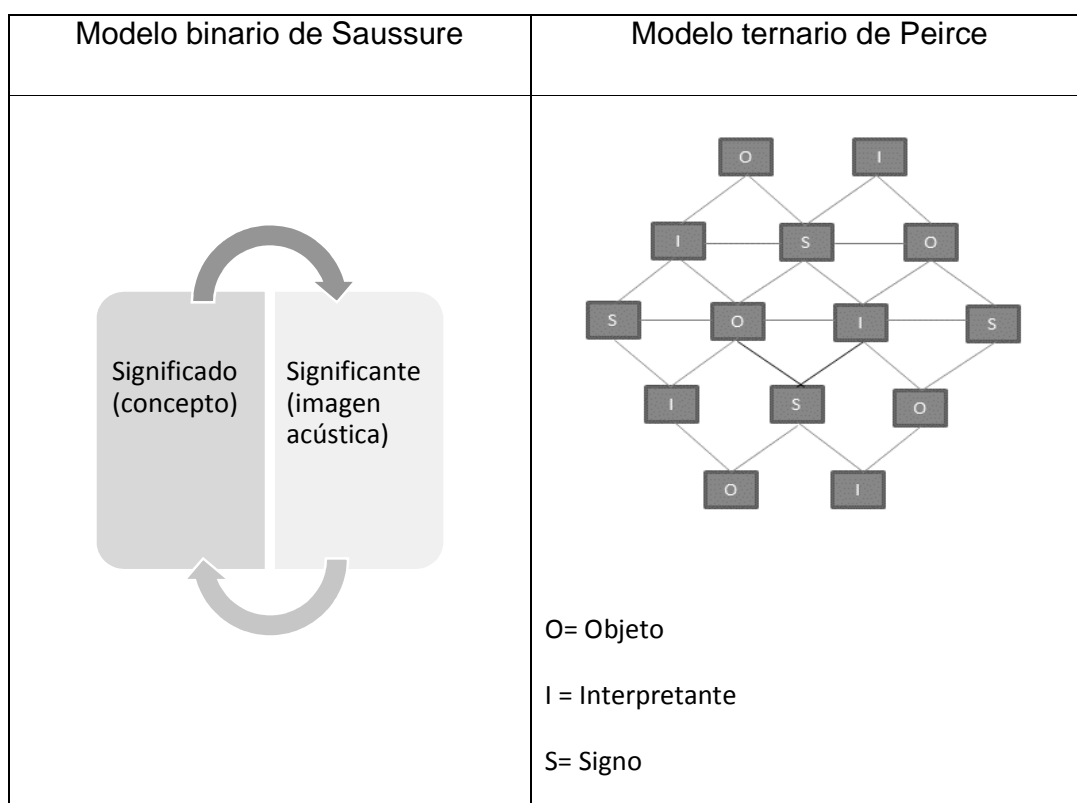
---

<sup>7</sup> Se entiende por discurso “todo fenómeno de manifestación espacio-temporal del sentido, cualquiera que sea el soporte significante” (Verón, 1978: 85). Es decir, el discurso sobrepasa el lenguaje e incluye también acciones extra lingüísticas.

<sup>8</sup> Cabe aclarar que el concepto no es la denominación de una cosa sino la idea general acerca de algo, la cual está formada en la mente a través de una convención. En cuanto a la imagen acústica, ésta es la representación mental, visual, de algo; no es el sonido en sí (Carpintero: 2007).

interpretante (la mediación entre los dos anteriores), donde el objeto y el interpretante son, a su vez, signos (Guinard, 2001).

**Ilustración 1. Modelos del signo de acuerdo a Saussure y Peirce**



Fuente: elaboración propia.

Verón retoma el modelo ternario de Peirce y lleva la teoría del discurso más allá de la lingüística, hacia la producción de sentido y la construcción de la realidad en la semiosis social. De este modo, los fenómenos de sentido aparecen bajo la forma de materias significantes (discursos) y remiten al funcionamiento de la red semiótica (sistema de producción). Ahora bien, estas materias u objetos significantes no pueden analizarse en forma aislada, en este caso, la definición de educación no formal no surgió espontáneamente ~~ni por magia~~, está relacionada con las condiciones económicas, sociales, políticas, históricas, que la produjeron (momento de crisis de la educación escolar) y las condiciones en

que esta definición se recibió como parte del discurso educativo (su aceptación, asimilación y críticas), por esta razón, el análisis del discurso que propone Verón consiste en describir las huellas que las condiciones productivas y receptoras, dejan en el mismo discurso (Verón, 1978; 1993).

En el análisis sociosemiótico no debe olvidarse, por tanto, que los discursos se encuentran “atrapados” en la semiosis, su sentido sólo puede explicarse en función de esa red interdiscursiva a la cual pertenecen. Las relaciones que se suscitan, evidencian un objeto dinámico; es decir, hay otros discursos que hablan del objeto y, por tanto, lo desbordan (Verón, 1993). El objetivo del analista será, entonces, identificar los procesos de producción y recepción del discurso, para que el objeto quede “libre”, lo que genera un metadiscurso del discurso-objeto analizado. En otras palabras, al reconocer las estructuras que conforman al discurso como parte de lo social, podemos ver el sentido del discurso.

Para lograr lo anterior, es importante considerar algunos conceptos. Los cuales se refieren a continuación.

- Semiosis. La semiosis es la producción de signos y significados. Al ubicarla en el contexto social y, de acuerdo con Verón (1993), la semiosis es la red interdiscursiva de sentidos que conforman la realidad social
- Discurso social. Configuración espacio-temporal del sentido (Verón, 1984: 85)
- Gramática: conjunto de reglas de la producción o del reconocimiento del discurso, que permiten identificar y definir las condiciones de generación del discurso (producción), o bien, su resultado como una nueva forma discursiva —reconocimiento— (Verón, 2004: 41)
- Ideológico: sistema de relaciones entre un discurso y sus condiciones de producción (Verón, 1993: 134)
- Poder: “sistema de relaciones entre un discurso y sus condiciones (sociales) de reconocimiento”. Se relaciona con los efectos de sentido del discurso (Verón, 2004: 47)

- Configuración. El análisis discursivo opera sobre fragmentos de la realidad, lo que permite comprender un fenómeno ubicado en un momento histórico particular. De esta forma, la realidad es configurada en el discurso; es decir, la configuración es la articulación de las condiciones de producción y recepción que componen al discurso como productor de sentido (Verón, 2003: 16)

La unión de los aspectos conceptuales y los aspectos metodológicos, ayudan a construir un dispositivo de intelección para iniciar con el análisis de los textos que permita conocer cómo piensan a la educación no formal los investigadores educativos mexicanos. La sociosemiótica es el enfoque teórico-interpretativo que guía el análisis, mientras que los elementos de la educación no formal derivados de las definiciones de Coombs y Ahmed (1974), al formar parte de las gramáticas de producción del término educación no formal, determinan las huellas a buscar dentro del material analizado.

### **3.2. Selección del material a analizar**

Dado que se pretende desentrañar las nociones sobre educación no formal que poseen los investigadores educativos mexicanos, se recurrió a la colección 2002-2011 de los estados del conocimiento elaborados desde 1993 por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), para la selección del material a analizar. Esto debido a que estas obras se centran en aquellas investigaciones que realizaron una aportación importante al campo educativo, al tiempo que el riguroso proceso de selección que siguieron los grupos encargados de cada área del conocimiento, garantiza la calidad científica de la obra ahí reunida.

Asimismo, la organización de las colecciones por áreas permite visualizar el crecimiento y cambios que el campo de la educación ha tenido en los últimos veinte años, tiempo en el que destaca la década 2002-2011, al percibirse en estos



años una diversificación del campo en las áreas cuya temática suele ubicarse fuera del sistema escolarizado y, por tanto, cercanos a la educación no formal, como lo son aquellos aspectos relacionados con prácticas sociales y culturales (véase, tabla 2).

**Tabla 2 Diversificación del área educación, cultura y procesos sociales en el periodo 1993-2013**

1993	2003	2013
Educación, cultura y procesos sociales	Educación, derechos sociales y equidad	Educación, desigualdad social y alternativas de inclusión
		La investigación en México en el campo Educación y Valores
		Multiculturalismo y educación
	Educación, trabajo, ciencia y tecnología	Una década de investigación educativa en conocimientos disciplinares en México
	Saberes científicos, humanísticos y tecnológicos	
	Corporeidad, movimiento y educación física	

Fuente: elaboración propia con base en Weiss (2007) y la Colección de estados del conocimiento 2002-2013 del COMIE.

Una vez situado el material en un tiempo (2002-2011) y un espacio (investigaciones educativas mexicanas referidas en los estados del conocimiento del COMIE), se realizó una inspección rápida a la colección para definir si se trabajaría con todas las áreas o sólo con aquellas que, de inicio, estuvieran más relacionadas con la educación no formal (véase, tabla 2). La inspección consistió en la revisión de las presentaciones de cada área, ya que en éstas se daba cuenta de la temática concreta y tipo de documentos recopilados, organizados y analizados. Asimismo, se dio un vistazo general a los índices temáticos y a la bibliografía de cada volumen.

Con base en lo anterior, se tomó la decisión de centrar la revisión exclusivamente en las áreas de *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, *Procesos de formación 2002-2011 vol. 1 y 2*, *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*, *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011* y *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011*, debido a que fue en estos documentos donde se percibió una mayor concentración de líneas de investigación y temas cercanos a la educación no formal, como ejemplo: en el área de *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, se incluyen sub áreas que abordan la educación ciudadana intercultural, educación comunal y educación autónoma; es decir, una educación que proviene de la propia comunidad y sus necesidades, por tanto, no necesariamente inserta en el sistema educativo formal.

En el área de *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*, destacan los capítulos de Formación permanente, Formación y modalidades educativas y, por último, Formación de niños, adolescentes y jóvenes. Es conveniente aquí puntualizar que el capítulo de Formación y modalidades educativas contiene una línea temática denominada “Educación no escolarizada”, a la cual definen como aquella que se posiciona en una dimensión temporal, espacial y cultural, distinta a la presencial; esto es, donde los sujetos de formación (facilitadores y educandos), no se encuentran cara a cara, tal y como sucede en la educación abierta y a distancia (Sandoval, 2013).

Sin embargo, de acuerdo con el material revisado hasta aquí, lo no escolarizado abarca todo tipo de acontecimiento educativo desarrollado fuera de los márgenes del sistema educativo escolar, por lo que no se restringe a la presencia física, o no, de los sujetos formativos, de ahí que la visión presentada por los autores del capítulo Formación y modalidades educativas, resulte limitada para los fines de esta investigación, al considerar solamente la ausencia o presencia de la interacción cara a cara entre educador-educando, como la característica principal de lo no escolar.

En cuanto al área *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*, las líneas de Investigación acerca del aprendizaje social y situado; Aprendizaje para la vida y el trabajo con personas jóvenes y adultas; y Familia y desarrollo: textos, contextos y pretextos, se relacionan con la educación no formal al acercarse más a la formación para la vida y el trabajo a través de la práctica y la experiencia, que a través de un modelo tradicional. Esta circunstancia se repitió en el área de *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, donde también se encontraron temáticas asociadas a la educación familiar, a la educación para jóvenes y adultos y a la educación para el trabajo y el empleo.

Para finalizar, el área de *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011*, presentó también temáticas que podían relacionarse con la educación no formal, como son la educación y valores en el ámbito de la formación ciudadana, los valores profesionales, y los valores en el campo de la corporeidad, el movimiento y la educación física.

### **3.2.1. Criterios y conceptos claves para la selección del corpus**

En este punto es importante señalar que la delimitación y selección del corpus forman parte del análisis, pues la revisión de los estados del conocimiento llevada a cabo se realizó con base en la interpretación de los elementos que componían los estados del conocimiento en sí, como su clasificación por áreas, la conformación de los equipos de trabajo y la distribución de sus miembros en sub áreas, y cómo esto influía en las distintas temáticas que reunía cada volumen, así como en el posible énfasis o, en su defecto, ausencia, de temas o nociones acerca de la educación no formal.

Con esta perspectiva se inició la selección los textos. Se establecieron varios criterios para la revisión profunda de los volúmenes correspondientes a las áreas de *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, *Procesos de formación 2002-2011 vol. 1 y 2*, *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*, *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, y *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011*.

El primer criterio fue que los documentos a seleccionar tuvieran alguna relación, explícita o implícita, con la educación no formal, razón por la cual se buscaron los elementos que caracterizan a este tipo de educación, a partir del análisis de la definición propuesta por Coombs y Ahmed en el documento *Attacking rural poverty. How nonformal education can help* (1974).

Se recurrió a esta definición en particular, porque fue en este reporte donde, por primera ocasión, el discurso de la educación no formal aparece diferenciado de la educación formal y de la informal, lo que permite identificar tanto las características principales de la educación no formal, como una aproximación a los elementos que la constituyeron durante su emergencia.

Es importante enfatizar que no se tomó la definición tal cual para buscar su reproducción dentro de los estados del conocimiento sino que se descompuso para encontrar las partes básicas que conforman a la educación no formal, sus características y propiedades, independientemente de la noción que se tenga acerca de este tipo de educación. Asimismo, se espera que tomar como punto de partida el análisis de la definición que marcó el surgimiento de la educación no formal, posibilite observar las marcas de producción del discurso de la educación no formal y cómo este discurso fuera reconocido, asumido y reproducido a lo largo de los años.

Con lo anterior en mente, la gran categoría desde la cual parte la revisión y análisis (y la investigación en general) es la de educación, entendida como el proceso de formación de los individuos a lo largo de la vida, el cual se efectúa a través de diversos métodos y está condicionado por distintos procesos, lo que, en consecuencia, abre la posibilidad de considerar múltiples ámbitos donde el ser humano adquiere conocimientos, desarrolla habilidades, se capacita, aprende a convivir con los demás (Faure, 1973; Delors, 1996). La elección de esta definición en particular se debe a que se considera que el concepto es lo suficientemente amplio como para integrar tanto la educación enmarcada dentro del sistema oficial-escolar como aquella desarrollada en otros ámbitos.

De la educación como categoría, se derivaron los conceptos de educación formal, no formal e informal, términos propuestos y definidos por Coombs y Ahmed (1974). De la descomposición y análisis que conforman las definiciones dadas por estos dos autores acerca de las partes de lo formal, lo no formal y lo informal, se desprenden los siguientes elementos comunes: grado de institucionalización, estructura organizativa, tipo de individuos a los que atienden, formaciones que se obtienen y tipo de certificación que expiden.

Por grado de institucionalización se comprende un proceso sistemático de consolidación de conductas e ideas a través de la normativización, reproducida por la sociedad mediante distintas organizaciones (Berger y Luckmann, 2001). Una institucionalidad desarrollada supone la presencia de organizaciones. Para esta investigación se relaciona el grado de institucionalización con la creación de organizaciones especializadas y oficiales a través del Estado.

Se entiende por estructura organizativa el orden de los elementos de una organización integrados en un todo: la disposición de los elementos centrales y periféricos, las jerarquías y, sobre todo, los tipos de relaciones, condicionadas por las reglas y las normas. En este caso, se refiere a las estructuras de los modos de educación que puede expresarse con un sistema educativo y son sus objetivos, didácticas, duración y soporte financiero.

Todas ellas dicen dedicarse a la formación. Respecto al término formación, éste generalmente se vincula con procesos de instrucción e, incluso, se le relaciona con la educación superior o con la formación de habilidades y competencias para actividades específicas. Sin embargo, el concepto de formación ha estado sujeto a modelos y concepciones establecidas socialmente a lo largo de la historia. Es decir, responde al momento histórico en el que se inscribe, con todos los cambios (sobre todo de tipo político) que esto implique, por lo que su definición se presenta un tanto difusa, al punto que Ducoing (2005: 164) señala que no existe una concepción sobre formación que sea resultado de una reflexión seria, a pesar de que el término es utilizado con asiduidad tanto por políticos como por otros actores sociales.

En la búsqueda de una definición más completa y reflexiva acerca de la formación, Anzaldúa (2009: 6) se basa en la psicología para expresar que la formación comprende más allá de la mera instrucción o desarrollo de habilidades específicas, pues implica procesos psíquicos subjetivos, que si bien están relacionados al aprendizaje y a la generación y aplicación de conocimientos, su principal función está en la constitución de significados vinculados a las prácticas para las que el sujeto se forma y a las relaciones interpersonales que desarrollará en ellas.

La constitución de significados con la que Anzaldúa define a la formación, remite al concepto de identidad propuesto por Giménez (1995: 42) como “la representación que tienen los agentes (individuos o grupos) de su posición en el espacio social y de sus relaciones con otros agentes (individuos o grupos) que ocupan la misma posición o posiciones diferentes en el mismo espacio”. Esta relación entre la concepción de Anzaldúa y la de Giménez se da, debido a que este último considera que los significados establecidos y aceptados ya sea por en forma individual o colectiva, son los que generan identidad, mientras que Anzaldúa plantea que ese establecimiento de ciertos significados suele producirse durante la formación. En otras palabras, la formación genera significados que, a su vez, generan identidad en el sujeto que se forma.

Ahora bien, estas propiedades comunes se expresan de distinta manera en cada uno de los modos de educación. Según el análisis, las particularidades de cada modo son las siguientes.

**Tabla 3 Desglose de los elementos de la educación formal, no formal e informal**

	Educación		
	Formal	No formal	Informal
<b>Grado de institucionalización</b>	Alta	Media	Baja
<b>Estructura organizativa</b>	Jerárquica/sistemática, con objetivos didácticos claros, duración establecida y normada y soporte oficial-institucional	Modular/sistemática, con objetivos didácticos establecidos, duración flexible y breve y puede o no tener soporte oficial-institucional o estar avalada por alguna organización civil o comunitaria	No posee una estructura como organización educativa
<b>Tipo de individuos a los que atienden</b>	Niños a partir de los 4 años, hasta jóvenes	Niños, adolescentes y adultos, con alguna necesidad educativa específica	Todos
<b>Formaciones que se obtienen</b>	Conocimientos, habilidades, actitudes, seleccionadas por el sistema escolarizado, planificadas de acuerdo al nivel y grado que se curse (desde preescolar hasta la educación media superior) o a la disciplina que se busque conocer (universidad)	Capacitaciones laborales, alfabetización para adultos, educación acelerada para alumnos rezagados, programas comunitarios, clubes con fines educativos (artísticos, deportivos, ciudadanos, etcétera)	Conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento para desenvolverse en la vida diaria
<b>Tipo de certificación que expiden</b>	Otorga certificados oficiales de los niveles cursados	La certificación no es obligatoria y, en caso de darse, tiene valor laboral o comunitario, no oficial	No hay certificación

Fuente: elaboración propia con base en Coombs (1968) y Coombs y Ahmed (1974).

En resumen, los elementos que resultaron característicos de la educación no formal con base en la definición de Coombs y Ahmed (1974) fueron:

- Modo: indica el tipo de educación impartida-recibida de acuerdo con las tres clasificaciones de Coombs y Ahmed (1974): formal, no formal o informal. En este caso, sería no formal
- Grado de institucionalización. El grado se determina como medio, pues puede depender de organizaciones oficiales y ajustarse a cierta normatividad dictada por el Estado, o bien, surgir de grupos comunitarios y crear sus propias reglas, reconocidas sólo por sus miembros
- Estructura organizativa. Generalmente se organiza por módulos bajo objetivos didácticos establecidos, aunque con la flexibilidad suficiente para adaptarse a las circunstancias de los estudiantes. La duración de los cursos, talleres, capacitaciones, etcétera, generalmente es breve y no jerárquica-secuencial.
- Tipo de personas a los que se dirige. Atiende a niños desde la primera infancia hasta adultos. Usualmente se dirige a grupos con necesidades educativas específicas
- Formaciones que se obtienen. Capacitaciones laborales, alfabetización para adultos, educación acelerada para alumnos rezagados, programas comunitarios artísticos, deportivos, ciudadanos.
- Tipo de certificación que se expide. No se expide un certificado obligatorio, aunque suele hacerse éste no posee valor oficial

Estos elementos fueron la guía para la selección del material a analizar; es decir, se procuró que los textos seleccionados tuvieran relación, si no todas, sí con la mayoría de estas características.



### **3.2.2. Conformación del corpus**

Una vez establecido que los elementos que caracterizan a los programas educativos no formales son: tener un grado de institucionalización medio, una estructura organizativa con objetivos didácticos claros, pero adaptable a las circunstancias de los estudiantes, dirigida a grupos (de cualquier edad) con necesidades formativas específicas (laborales, alfabetización, artísticas, ciudadanas, etcétera) y que generalmente no tienen una certificación oficial, se procedió a buscar, dentro de los estados del conocimiento seleccionados, alusiones a productos de investigación que cumplieran, si no con todas, con al menos dos de las características arriba descritas.

Es importante señalar que los estados del conocimiento no contienen los textos completos, sino que cada volumen es el resultado de un análisis interpretativo que muestra aquellas investigaciones que realizaron aportes valiosos al campo de la educación durante un periodo determinado, en este caso, 2002-2011, por lo que en éstos solamente se mencionan las líneas generales de los trabajos analizados, su temática central y resultados. De ahí que, con la ayuda de las características previamente establecidas para la educación no formal, se revisó a profundidad el contenido de cada uno de los cinco estados del conocimiento elegidos, incluso los índices y la bibliografía.

De esta forma, en los volúmenes correspondientes a las áreas de *Multiculturalismo y educación 2002-2011*; *Procesos de formación 2002-2011 vol. 1 y 2*; *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*; *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*; y *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011*, se detectaron cincuenta y un documentos —entre libros, capítulos de libros, artículos de revistas arbitradas, ponencias, informes, programas y tesis— que contenían al menos dos de los cuatro elementos establecidos como constitutivos de la educación no formal.

El grueso de los textos encontrados se ubicó en las áreas de *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión* y *Multiculturalismo y educación* (véase tabla 4). En cuanto al tipo de los documentos, fueron los artículos en revistas

arbitradas y las ponencias donde más se dio cuenta de investigaciones relacionadas con alguno de los elementos que caracterizan a la educación no formal.

**Tabla 4 Textos sobre ENF encontrados en los estados del conocimiento seleccionados. Distribución por áreas y tipo de documento**

Área	Tipo de documento						
	Artículo	Ponencia	Capítulo o artículo de libro	Libro	Informe	Programas	Tesis
<b>Educación, desigualdad y alternativas de inclusión</b>	13	3	1	1	0	1	0
<b>Multiculturalismo y educación</b>	5	0	2	5	0	1	3
<b>Aprendizaje y desarrollo</b>	6	1	0	0	0	1	0
<b>Procesos de formación I y II</b>	1	3	0	0	0	0	0
<b>Educación y valores</b>	4	0	0	0	0	0	0

Fuente: elaboración propia con base en los resultados encontrados.

Se eligieron los treinta y ocho textos, correspondientes a artículos de revistas indexadas y ponencias como el material a analizar (véase, Anexo 1). La selección de artículos (70.58% del total de documentos encontrados) se hizo considerando la rigurosidad científica, valor académico y calidad, que implicó su publicación en las revistas arbitradas. De igual manera, se consideró que si bien

las ponencias no tienen ese peso académico que caracteriza a los artículos indexados, sí comparte con estos últimos un carácter sintético, fruto de la reflexividad del autor, lo que posibilita identificar en forma más accesible en el discurso, la internalización de la teoría, las nociones y los conceptos.

Por último, se decidió añadir el capítulo de un libro que puede ser ubicado en el área de *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión*, por ser un texto que habla de manera explícita sobre una propuesta de educación no formal. De este modo, el corpus quedó integrado por veintinueve artículos publicados en diversas revistas científicas, nacionales y latinoamericanas, siete ponencias presentadas, principalmente, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa que organiza el COMIE, y un artículo publicado en el libro *Saberes colectivos y diálogos de saberes en México*, editado por la UNAM.

### **3.3. Proceso analítico**

Con base en el enfoque teórico-interpretativo de la sociosemiótica, se analizaron los 38 textos derivados de investigaciones educativas mexicanas producidas durante el periodo 2002-2011. Lo anterior en el entendido de que la sociedad produce sentidos que se materializan a través de los textos (en distintos soportes: sonido, imagen, palabras), los cuales se caracterizan por ser polisémicos, condicionados a la variabilidad del momento histórico y, por tanto, a la ideología que representan; es decir, se inscriben dentro de un discurso.

Para llevar a cabo el análisis del discurso y lograr una aproximación al sentido de la educación no formal que tienen los textos, se propuso la metodología semiótica de Roland Barthes (2004), por considerarse que permitiría descubrir la pluralidad del texto mediante la identificación de los códigos que lo conforman. De este modo, se realizó un primer ejercicio de análisis bajo las disposiciones operativas propuestas por Barthes (2004).

Se eligieron tres documentos los cuales, en primera instancia, se segmentaron en unidades continuas y cortas, para facilitar la lectura y detección

de los códigos. Estos segmentos se denominan lexías y no hubo un orden preestablecido para su selección, salvo el de contener una idea completa. Cada lexía fue marcada con un número como forma de identificación particular. Una vez hecha la segmentación se detectaron los códigos, esto es, los elementos que guían la organización del texto con sus propios elementos y con el contexto socio-cultural en que se insertan (véase, Ilustración 2)

### Ilustración 2 Análisis discursivo del documento 12, Vázquez-Gómez, 2006

Por la importancia que la educación ha tenido en los procesos de autogestión indígena en Tlutiltepec, es necesario mencionar algunos principios pedagógicos que fueron explicitados en el proyecto BICAP.

La educación se basa en un marco de desarrollo prospectivo participativo ayuujk. Se sustenta en principios filosóficos ayuujk: hombre – pueblo, tierra – vida, trabajo – tequio. Vincula la formación de los estudiantes con el desarrollo de la comunidad. Reconoce diferencias individuales y respeta los espacios de la individualidad y la colectividad.

- ayyujk
- comunidad
- principios
- respeto
- tequio

163

Fuente: elaboración propia.

Este primer acercamiento analítico hizo posible reconocer una serie de regularidades: en los tres documentos se identificaron acciones relacionadas con las personas involucradas en la formación, el tipo de interacciones llevadas a cabo durante el proceso, el tipo de formación ofertada, la relación del programa con instituciones oficiales (o su ausencia) y el tipo de reconocimiento que ofrecían. Estas regularidades coincidieron con los elementos que se consideraron como constitutivos de la educación durante la selección del corpus:

estructura organizativa, grado de institucionalidad, tipo de formación, tipo de certificación que se otorga y tipo de personas a quienes se dirige.

Lo anterior provocó un replanteamiento en el método de análisis, ya que, al ser independientes del tipo de educación (formal, no formal o informal) y de su situación espacio-temporal, el retomar estos elementos constitutivos como esquema analítico, abría la posibilidad de observar las variaciones que el discurso de la educación no formal sufrió durante el periodo 2002-2011. De la misma forma, facilitaba su posterior comparación con el discurso desde el cual emergió en 1974.

Ahora bien, con el propósito de conformar un esquema analítico más adecuado, los elementos constitutivos fueron sometidos a un proceso de escrutinio, que resultara en la búsqueda de categorías analíticas que los sintetizaran en forma más comprensiva y precisa (véase, tabla 5), pero con la amplitud suficiente para abarcar una multiplicidad de sentidos dentro en los textos y, con esto, apoyar la posibilidad de descifrar las huellas discursivas de producción que guiaron la generación del artículo o ponencia analizados.

De ahí que se recurriera de nuevo a la teoría, se compararan los elementos con categorías utilizadas en otras investigaciones hasta localizar cuatro categorías de análisis que coinciden con los elementos constitutivos de la educación no formal, y que permiten explicarla: ámbitos, prácticas y relaciones, sujetos y contenidos formativos.

**Tabla 5 Elementos constitutivos de la educación no formal**

<b>Propuesta de unidades de análisis</b>	<b>Definición</b>	<b>Propiedades</b>
<b>Ámbitos</b>	Espacio físico y socio-histórico donde se desarrolla la formación	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Se ofrece en espacios comunitarios o en centros especializados</li> <li>• Puede o no tener soporte oficial-institucional</li> <li>• Puede estar avalada por alguna organización civil o comunitaria</li> </ul>
<b>Prácticas y relaciones</b>	Actividades realizadas por los sujetos que intervienen en el proceso formativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Suelen impartirse por módulos</li> <li>• Estructura sistemática</li> <li>• Poseen objetivos didácticos establecidos</li> <li>• Duración flexible y breve</li> <li>• Sin certificación obligatoria</li> </ul>
<b>Sujetos que participan</b>	Individuos y grupos sociales que participan en el proceso formativo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sujetos individuales: niños, adolescentes y adultos</li> <li>• Sujetos colectivos: comunidades, organizaciones civiles, ONGs, organizaciones laborales</li> <li>• con alguna necesidad educativa específica</li> </ul>
<b>Contenidos formativos</b>	Saberes, valores, pautas de conducta, emociones que se espera el sujeto incorpore a su vida	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitaciones laborales</li> <li>• Alfabetización para adultos</li> <li>• Educación acelerada para alumnos rezagados</li> <li>• Programas comunitarios</li> <li>• Clubes con fines educativos (artísticos, deportivos, ciudadanos, etcétera)</li> </ul>

De esta forma, se retoman los conceptos de prácticas y relaciones, contenidos, sujetos y ámbitos propuestos por Zayas y Rodríguez (2010) como una propuesta de unidades de análisis para abordar los artículos y ponencias seleccionados. Estos conceptos surgieron como un modelo con posibilidades analíticas para la educación escolar, por lo que, para los fines de este trabajo, se adaptaron a la educación no formal:

- a. Prácticas y relaciones. Las prácticas son las actividades realizadas por los sujetos que intervienen en el proceso formativo, en la construcción de significados culturales, sean actividades propias de los programas, talleres o capacitaciones que se impartan, o bien, resultado de las relaciones interpersonales. Las relaciones, por su parte, son los vínculos establecidos entre los sujetos al llevar a cabo una práctica formativa
- b. Contenidos formativos. Saberes, valores, pautas de conducta, emociones. Son el objeto de las relaciones y prácticas de los sujetos. Pueden ser materiales, sociales, oficiales o no oficiales; es decir, son aquellos que se espera que el sujeto de formación incorpore a su vida
- c. Sujetos. Individuos y grupos sociales que participan en el proceso formativo, sea como formadores, formados o como parte de la comunidad o colectivo o programa donde se desarrolla la formación
- d. Ámbitos. Engloba tanto los aspectos físico-espaciales (arquitectura, amplitud, etcétera) como los socio-históricos (organización con apoyo o no oficial, iniciativa gubernamental o comunitaria) donde las prácticas y relaciones de los sujetos se producen

Aunque de alguna manera estas unidades de análisis son equiparables a los elementos constitutivos retomados de Coombs y Ahmed (1974), tienen la ventaja de proporcionar una mayor amplitud a otros aspectos relacionados con la educación no formal. Por ejemplo, 'ámbitos' incluye no sólo la afiliación o independencia a una institución y el sitio donde se imparte la formación, sino que también abarca las condiciones socio-históricas donde se desarrolla la formación

y su influencia en ésta. Lo mismo sucede con la categoría de 'sujetos', pues permite abrir la perspectiva hacia un proceso formativo más amplio y complejo y, con esto, a la identificación de todos los involucrados en el mismo.

Con estas categorías como punto de partida, el análisis se desarrolló en tres fases. La primera y segunda fase se enfocaron en probar la validez del esquema analítico propuesto mediante el análisis de once documentos. Se utilizaron cuadros de doble entrada para vaciar la información de acuerdo con las categorías propuestas. Esto permitió un primer esbozo de las lógicas del discurso de la educación no formal y la consecuente derivación en subcategorías analíticas (véase, Ilustración 3).

La tercera fase fue un diálogo con los documentos restantes. Igualmente, se utilizaron los cuadros de doble entrada, contemplando las subcategorías encontradas en las fases 1 y 2. De esta tercera fase se obtuvo un esquema (véase, Ilustración 4) que sintetizó la variabilidad y diversificación de las categorías iniciales (sujetos, ámbitos, prácticas y relaciones y contenidos).

Esta esquematización permitió identificar la estructura que organiza el discurso de la educación no formal y su posterior descripción.

#### **Capítulo 4. La estructura organizativa del discurso de la educación no formal: sujetos, prácticas, relaciones, contenidos y ámbitos**

La educación no formal es una de las tres clasificaciones generales bajo las cuales se organiza lo educativo. El término emerge en la década de los años sesenta para distinguir actividades educativas organizadas, sistemáticas, pero que se realizan fuera del sistema oficial, las cuales cumplen con la función de satisfacer las demandas de aprendizaje de grupos específicos de la población, sean adultos, jóvenes o niños (Coombs y Ahmed, 1974).



Con esta definición como punto de partida, se identificaron los elementos que caracterizan a los programas educativos no formales:

- **Ámbito.** Ubicarse fuera del sistema escolarizado y tener un grado medio de institucionalización
- **Prácticas y relaciones.** Poseer una estructura organizativa con objetivos didácticos claros, adaptable a las circunstancias de los estudiantes, sin que sea obligatorio el expedir una certificación
- **Sujetos.** Dirigida a grupos o individuos de cualquier edad con necesidades formativas específicas
- **Contenidos.** Ofrecer capacitaciones laborales, alfabetización de adultos, educación acelerada, programas comunitarios artísticos, deportivos, ciudadanos y otros

Con estos elementos como criterios, se procedió a la búsqueda, dentro de las áreas *Multiculturalismo y educación 2002-2011*, *Procesos de formación 2002-2011 vol. 1 y 2*, *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*, *Educación, desigualdad y alternativas de inclusión 2002-2011*, y *La investigación en México en el campo Educación y valores 2002-2011*, correspondientes a la colección de los estados del conocimiento del COMIE 2002-2011.

A manera de entrevista, se estableció un diálogo con los documentos, para culminar en la pre-selección de varias investigaciones que se consideraron relacionadas con la educación no formal porque sus contenidos giran en torno a propuestas, evaluaciones, análisis teórico u otros aspectos, de programas, cursos, capacitaciones o talleres dirigidos a cubrir las demandas educativas de un grupo específico de la sociedad (alfabetización de adultos, rezago educativo, educación cívica, educación comunitaria, etcétera), algunas de ellas llevadas a cabo por asociaciones civiles, organizaciones no gubernamentales o comunitarias, que contaron, en algunos casos, con apoyo del gobierno.

Aunque hubo algunas investigaciones que cumplían con uno o dos de los elementos establecidos de antemano como característicos de la educación no

formal, éstas, o bien terminaban como una actividad escolar más, o se insertaban en la educación informal, por lo cual quedaron fuera de la delimitación de nuestro trabajo. Así, se obtuvo un corpus final integrado por 30 artículos publicados en diversas revistas científicas, nacionales y latinoamericanas, 7 ponencias presentadas, principalmente, en el Congreso Nacional de Investigación Educativa que organiza el COMIE, y un capítulo del libro *Saberes colectivos y diálogos de saberes en México*, editado por la UNAM.

La selección de estos 38 documentos se hizo considerando, primero, su abundancia (57.7% del total de documentos encontrados fueron artículos, mientras que 13.46% fueron ponencias) y, segundo, que el proceso de selección de este tipo de textos se basa en cierta rigurosidad científica, valor académico y calidad arbitrada. Habrá quien discrepe del valor científico de las ponencias, mas debe reconocerse que, al igual que los artículos indexados, son un reflejo de la capacidad analítica, sintética y reflexiva de los autores, lo que facilita identificar en el discurso el qué y cómo internalizaron la teoría, las nociones y los conceptos, en este caso, concernientes a la educación no formal. Por último, se decidió añadir un capítulo de un libro por ser el único texto que habla de manera explícita sobre una propuesta de educación no formal, lo que sirvió como punto de partida y comparación entre los criterios previamente determinados y los hallazgos encontrados en el resto de los documentos.

### **Puntos clave**

Un aspecto importante para la investigación fue el proceso analítico para seleccionar el material de trabajo. En el estado correspondiente a Procesos de formación 2002-2011, se detectó una línea temática denominada “Educación no escolarizada”, y siendo éste uno de los criterios para distinguir a la educación no formal, se consideró idóneo para encontrar información útil. Sin embargo, la definición de lo no escolarizado dada, distó mucho de nuestro objeto de estudio, pues se restringió a la formación a distancia o virtual (Sandoval, 2013): los

documentos no escolarizados estaban más en el terreno de la educación formal, específicamente, en educación superior. Esta visión permitió vislumbrar la diversidad de nociones acerca de lo no escolarizado y, por añadidura, la posibilidad de considerar esta variedad para el análisis de la educación no formal.

El análisis del corpus se realizó en tres fases. La primera partió del texto “Los procesos de aprendizaje de los saberes tradicionales entre los totonacos: una propuesta de educación no formal” (Del Amo et al., 2011), por ser el único de los 38 que abiertamente se sitúa y reconoce dentro de la educación no formal, a la cual definen como “aquella en la que el tiempo y el espacio se manejan libremente, es intencional y metódica, imaginativa, con objetivos definidos, pero no suscrita al tiempo y espacio convencionales (...) cubre las funciones marginadas o deficientemente atendidas de la educación formal” (Del Amo et al., 2011: 424-425).

En esta definición se percibe el ámbito de acción de la educación no formal como aquel no sujeto a los espacios tradicionales, donde las prácticas y relaciones gozan de mayor libertad que en la educación convencional, más centradas en la creatividad, sin que esto le impida tener una sistematización y objetivos claros y, aunque no se describen los contenidos ni los sujetos, se infiere su amplitud y diversidad, pues al ser todo aquello que la educación formal no atiende con suficiencia, puede incluir desde infantes hasta adultos mayores y contenidos que van desde la alfabetización de adultos hasta temas de salud, ciudadanía, tradiciones, entre muchos más.

Lo anterior refuerza el carácter que poseen estos elementos como constitutivos de la educación, con base en lo cual, se plantearon, ya no como criterios de selección, sino como propuesta de esquema analítico para reconstruir las nociones de educación no formal presentes en el material estudiado. De esta forma, en una segunda fase se analizaron diez textos (elegidos al azar del corpus), y se obtuvieron aproximaciones de quiénes son los sujetos que participan en este tipo de educación, qué contenidos intercambian, cuáles son los objetivos que buscan lograr, qué estrategias didácticas se utilizan, cómo se

relacionan los sujetos entre sí para llevar a cabo el evento educativo y en qué espacio físico y socio-cultural se desarrollan (véase, ilustración 3).

**Ilustración 3 Esquema analítico. Primera y segunda fase de análisis**



Esta segunda etapa permitió la depuración del esquema y, con ello, vislumbrar algunas claves que facilitaron el análisis de los documentos restantes (fase tres) y la posterior elaboración de un mapa organizativo del discurso sobre la educación no formal en la investigación educativa mexicana (véase, ilustración 3).

**Ilustración 4 Estructura organizativa del discurso de la educación no formal**



Como puede observarse, en el segundo esquema algunas nociones se han diversificado (distintos tipos de sujeto, por ejemplo) y otras fueron condensadas bajo un mismo rubro (por ejemplo, en prácticas y relaciones tanto el financiador como la separación entre prácticas de enseñanza y de aprendizaje desaparecen para incluirse en los rótulos de organizador y formador-sujeto en formación, respectivamente). A fin de abundar en las lógicas de funcionamiento de los discursos acerca de la educación no formal encontradas, a continuación se describen las características de los sujetos, sus prácticas y relaciones, los contenidos intercambiados y los ámbitos de acción identificados.

#### **4.1. Sujetos**

Los actores involucrados en los procesos formativos referidos en los artículos y ponencias analizadas, se pueden clasificar de acuerdo a su participación en: 1) aquellos que impulsan, organizan y diseñan los eventos formativos; 2) aquellos que forman, 3) quienes están en proceso de formación y, 4) el resultante de la mezcla de los tres anteriores representado por un colectivo.

##### **4.1.1. Organizador**

Se encarga de impulsar, diseñar y organizar los programas formativos. Puede ser exógeno o endógeno. En el primer grupo se encontraron organismos gubernamentales, partidos políticos y organizaciones de índole privado dedicadas a la formación y capacitación, como los principales diseñadores y organizadores de programas formativos externos a la comunidad o grupo donde se desarrollarían. En el caso de los gubernamentales, el diseño se deriva de los objetivos y proyectos establecidos en los planes educativos nacionales, regionales o locales, para cubrir las necesidades formativas de alfabetización, rezago académico, formación ciudadana, entre otros.

Estos proyectos conllevan la creación de institutos y coordinaciones, mismos que son los responsables del impulso, diseño y organización de los programas formativos; es decir, los sujetos organizadores: “la gran novedad del Programa Nacional de Educación 2001-2006 fue haber planteado la necesidad de la educación intercultural para todos (...) En el marco de esta política se crea la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe en 2001” (Jiménez, 2012: 173-174).

En cuanto a los partidos políticos, éstos localizan comunidades con carencias donde implementan talleres, capacitaciones o grupos de estudio, en temas de relevancia social como la prevención del delito y del consumo de drogas, escuelas para padres, formación ciudadana, apropiación de espacios, por mencionar algunos, a fin de fomentar la simpatía de los votantes y su adscripción y lealtad al partido.

Otra de las huellas presentes en el relato de los entrevistados, que dan cuenta del desplazamiento de los sentidos de lucha (...), se expresa en la participación ciudadana, de respeto al voto y al activismo político en las “brigadas del sol” del PRD. En el relato de los informantes la imagen de Cuauhtémoc Cárdenas aparece como un símbolo importante en la participación ciudadana y la lucha democrática (Ruiz, 2005: 82)

Por último, las organizaciones privadas diseñan y ofrecen capacitaciones y cursos formativos a la venta para quien los desee y pueda pagarlos. La mayoría de estos programas se enfocan a la preparación específica de alguna actividad laboral, al desarrollo de competencias laborales o a certificaciones internacionales que las empresas requieran para cumplir con las exigencias nacionales e internacionales de estandarización.

#### **4.1.2. En formación**

El sujeto en formación, usuario de los programas de educación no formal, puede dividirse en dos tipos: individual y colectivo, lo que depende de los intereses y objetivos relacionados con la formación que se recibe.

Por un lado, los sujetos individuales son aquellos que reciben o se acercan a la formación por intereses personales, por lo que sus necesidades formativas están relacionadas con la adquisición de habilidades que les proporcionen una mejora económica a través de la capacitación laboral o una mejora social, a través del desarrollo de destrezas comunicativas, ciudadanas, de lecto-escritura, de crianza, salud, laborales, por mencionar algunas.

En los casos analizados, los sujetos individuales variaron entre niños, jóvenes y adultos en preparación para actividades laborales o relacionadas con alguna tradición familiar o comunal (González, 2004; Ruiz, 2005; Kreisel, 2006; Vázquez y Gómez, 2006; Baronnet, 2009; Comboni, 2009; Del Amo et al., 2011 y Jiménez, 2012); adolescentes con carencias académicas y psicológicas que buscan adquirir habilidades sociales (Guzmán et al., 2007); padres y madres de

familia interesados en mejorar sus técnicas de crianza (Pérez, 2005; Flores, 2009 y Galván, 2010); niños, niñas y madres en la adquisición de herramientas para aprender unos de otros (Yurén y De la Cruz, 2009; Yurén y Rojas, 2011; Ayala et al. 2012); obreros y empleados en capacitación laboral (Ibarrola y Mijares, 2003; Mejía, 2003, Barajas y Fernández, 2008); así como jóvenes y adultos, ya sea en capacitación para fungir como formadores de otros adultos, en proceso de alfabetización y culminación de su educación básica (Palmas y Block, 2011; Estrada y Ávila, 2009; Hernández, 2012 y Ruiz, 2011), o bien, formándose en algún oficio técnico (Pieck, 2011 y Ruiz, 2005).

Los sujetos colectivos, por su parte, son grupos o comunidades con un interés compartido, generalmente para conservar sus tradiciones, idioma e identidad social. En este tipo de sujetos se encuentran grupos de mujeres con necesidades de capacitación laboral y autoempleo (Ruiz, 2005); vecinos unidos para apropiarse de espacios y luchar por su vivienda a través del desarrollo de habilidades comunicativas, sociales y políticas (Ruiz, 2005); comunidades, indígenas y rurales, en la lucha por conservar sus tradiciones, idioma y transmisión de saberes por medio de formación auto gestionada y comunitaria (González, 2004; Kreisel, 2006; Vázquez y Gómez, 2006; Baronnet 2009; Comboni, 2009, Del Amo et al., 2011 y Jiménez, 2012); educadores, promotores, asesores y alfabetizadores en la búsqueda de capacitación, profesionalización y reconocimiento oficial de su labor como grupo de formadores (Campero, 2004; Gutiérrez y García, 2007; Galván, 2008; Rodríguez, 2009 y Sansores, 2011).

Cabe resaltar que estos últimos iniciaron como sujetos individuales, ingresaron a los programas de formación por un interés personal, más las expectativas que han adquirido al desarrollar su labor, son compartidas, buscan un mismo fin, el cual están conscientes sólo lograrán como sujeto colectivo:

Desde otra mirada, el análisis de los perfiles de formación de los estudiantes muestra que éstos distan mucho de corresponder a los de una profesión ya que, si bien en buena medida cuentan con estudios superiores parciales o completos en diversas áreas, carecen de un cuerpo



de conocimientos sólidos sobre educación y en particular sobre el campo de la EPJA. Como contraparte, esta investigación muestra que los y las educadores de este campo educativo tienen gran interés en avanzar en su proceso de profesionalización ya que la principal expectativa que plantearon hacia el Diplomado fue la adquisición de conocimientos teórico-metodológicos sobre este campo educativo (...) Los estudiantes se dan cuenta de su falta de formación para dar respuesta a dificultades cotidianas (...) desean formarse para brindar sus servicios con mayor calidad (Campero, 2004: 28-29).

En cuanto a las condiciones socioeconómicas y culturales, tanto los sujetos individuales como los colectivos, comparten una situación económica precaria y pertenecen a grupos marginados socialmente (rurales y urbanos). De la misma forma, se perciben como excluidos del sistema escolar formal, pues la misma situación económica les impidió (en algunos casos), continuar la escuela, de ahí que la gran mayoría de ellos presentan una escolaridad baja: “Esta es una oportunidad que nunca tuve, yo nunca antes tuve una oportunidad (de estudiar), que lástima, a mi edad, ya no se pueda correr” (Ruiz, 2005: 88). “En el albergue de Tlazitapán, Morelos, donde realizamos el estudio, se reúnen 384 familias durante el tiempo de zafra; el 36.5% de la población mayor de 15 años no sabe ni leer un recado” (Yurén y De la Cruz, 2009: 2).

Esta situación se agudiza en las comunidades indígenas, entre otras razones por considerar que el sistema escolarizado no responde a las necesidades reales de la comunidad, y porque ven a la escuela y sus programas como sinónimo de imposición y opresión de parte del gobierno.

Este es un ejemplo claro de que el gobierno no quiere que nos levantemos. A mi parecer bajaron el nivel de escuela para gobernar ellos. Por qué no enseñan a las gentes de campo cómo cuidar las plantas, el campo y cómo cultivar. Yo sólo estudié hasta tercero de primaria, pero sé muy bien contar y multiplicar y dividir. (Del Amo et al., 2011: 423).

Estos sujetos comparten, además, un rasgo particular: su inclusión en los programas formativos o la gestión de su propia formación, deviene de una crisis previa, una ruptura de su entorno que los ha llevado a tomar decisiones drásticas. Por ejemplo, la cooperativa de mujeres y la unión popular de lucha por la vivienda surgen a raíz del sismo de 1985 ocurrido en la ciudad de México (Ruiz, 2005: 74-78); mientras que la formación auto gestionada del pueblo ayuujk, es precedida por un historial de violaciones a los derechos comunitarios que los ha obligado a organizarse y defender la inclusión de su cultura dentro del sistema educativo (García y Gómez, 2006: 158-160). Circunstancias similares las presentan los totonacas (Del Amo et al., 2011) y las comunidades de la zona denominada Los Altos, en Chiapas, y su pugna por una educación propia (Baronnet, 2009; Comboni, 2009; Gómez, 2009).

#### **4.1.3. Formador**

El sujeto encargado de la formación se divide en dos: por un lado, los formadores por contrato, donde se encuentran tanto los capacitadores laborales profesionales como aquellos adscritos a algún organismo o programa gubernamental (con independencia de si reciben o no un salario por su trabajo) y, por otro lado, los formadores situacionales.

Los capacitadores profesionales, poseen estudios técnicos, de licenciatura o posgrado, que los especializa en una actividad o conocimiento específico. Generalmente trabajan para alguna organización de índole privada y es ésta la encargada de buscar a los clientes y ofrecer los servicios de asesoría, capacitación o certificación, tanto en empresas como en organizaciones públicas.

En cuanto a los formadores adscritos a algún organismo o programa gubernamental, destacan los técnicos docentes, los asesores educativos y los promotores educativos. Los técnicos docentes tienen estudios técnicos o profesionales y se encargan de la formación de los asesores educativos (alfabetizadores de adultos), son contratados por el INEA y la mayoría tiene experiencia previa como alfabetizador. Un alto porcentaje de técnicos docentes

son mujeres ubicadas en el rango de los 40 años de edad, con responsabilidades familiares significativas, que gozan el reconocimiento de sus alumnos y pares (Campero, 2004: 22).

Los asesores educativos, también son contratados por el INEA, pero no suelen recibir una remuneración por su trabajo y fungen, más bien, como prestadores de servicio social, por lo que son personas sin experiencia previa (el INEA incluso lo pone como requisito para sus asesores) ni estudios profesionales en formación o capacitación. En esta misma situación se encuentran los promotores sociales, quienes se eligen entre los pobladores de la localidad donde se implementará el programa formativo, a fin de que los asistentes se sientan en confianza. Como en el caso de los técnicos docentes, la mayoría de los promotores son mujeres y, en el caso analizado, se ofrecen como voluntarias para ejecutar la labor formativa:

Una de las características del programa EINE<sup>9</sup> es que, igual que otros programas dependientes del CONAFE, recurre a no profesionales como responsables del trabajo educativo con los usuarios (...) En este caso se seleccionaba una persona de una localidad (...) para que, luego de una capacitación de dos semanas, formara un grupo de 20 personas, con hijos entre cero y cuatro años de edad (Pérez, 2005: 81).

Independientemente de su denominación, las características generales de los formadores están en constante tensión entre el deber ser y lo que es; es decir, entre lo que se espera que sea, y lo que en realidad sucede. Esto debido a las expectativas tan altas marcadas en los programas como el perfil deseable: “vocación, con capacidad de entrega, servicio y compromiso. Alguien dispuesto a sacrificarlo todo en nombre de su tarea (...) con un alto grado de compromiso social y político” (Messina, 2003: 4); “motivadores y entusiastas para que puedan transmitir alegría y simpatía a sus estudiantes (...) humanistas en todo el proceso

---

<sup>9</sup> EINE son las siglas para el programa de educación para padres, Educación Inicial No Escolarizada.

(...) sentido de solidaridad para que se sientan satisfechos al realizar una labor comunitaria y gratuita” (Galván, 2008: 44).

Expectativas que, a pesar del entusiasmo y esfuerzo, difícilmente logran cumplir, sobre todo por la poca capacitación que reciben para llevar a cabo su labor formativa (Messina, 2003; Campero, 2004; Galván, 2008; Gómez, 2010; Sansores, 2011; Hernández, 2012).

Por medio de los resultados se muestra que los instructores comunitarios perciben desconocer estrategias de enseñanza-aprendizaje para atender contextos multiculturales y tampoco están conscientes que las características culturales y lingüísticas de los alumnos influyen en la parcialidad de los instrumentos de evaluación. Es importante señalar que los capacitadores tutores tampoco mostraron evidencia de conocer estrategias pedagógicas para fortalecer los conocimientos de los instructores comunitarios en relación con la aplicación del enfoque intercultural en los procesos educativos (Gómez, 2010: 22).

En la práctica diaria, el formador se enfrenta a una tensión más: la sombra del maestro de escuela, la idea preconcebida de que quien está a cargo de un programa, taller, curso o capacitación, es el portador absoluto de los conocimientos. De este modo, consciente o inconscientemente, el formador es percibido, tanto por los educandos como por sí mismo, con una figura similar a la del profesor escolarizado, “caracterizado como el que sabe, el que enseña y el que define la situación de aprendizaje” (Messina, 2003: 4).

La promotora (M) había construido una relación con un matiz más "escolar" en sus sesiones, con exposiciones más frecuentes y elaboradas (apoyadas en diversos recursos: rotafolio, esquemas elaborados por ella, información conseguida en el Centro de Salud, etc.), combinadas con demostraciones, dinámicas de grupo, juegos, trabajo en pequeños equipos, etc. En correspondencia con esta forma de trabajo, las mujeres

reconocían a la promotora como "maestra" (incluida la propia maestra del preescolar de la colonia) (Pérez, 2005: 86-87).

Tanto los capacitadores profesionales como los técnicos docentes, los asesores educativos y los promotores sociales, pertenecen a una clasificación más amplia: educador de jóvenes y adultos, el cual también incluye a los profesores en línea, educadores populares, profesores de sistema abierto y a los formadores de los educadores de jóvenes y adultos (Rodríguez, 2009: 145; Campero, 2004: 10).

Como puede verse, es un término que engloba diferentes objetivos, funciones, niveles educativos (del formador y del sujeto que formarán), subjetividades y, por tanto, distintas manera de desempeñar su labor (Messina, 2003: 4). Sin embargo, aún su acepción más amplia, educador de jóvenes y adultos, es limitada, al dejar fuera de esta clasificación, a quienes trabajan con infantes, niños y adolescentes en ámbitos no escolarizados, razón por la cual, en esta investigación, se considera más adecuado definirlos como formadores.

El segundo tipo de formador es el situacional. Se ha denominado así por las siguientes características: son miembros del grupo o comunidad que han adquirido la categoría de expertos con base en la práctica de una determinada actividad, laboral, ritual o relacionada con las costumbres y tradiciones locales. En este rubro se encuentran obreros (Ibarrola y Mijares, 2003; Mejía, 2003), campesinos, alfareros, preservadores de la tradición y líderes comunales (Vázquez y Gómez, 2006; Baronnet, 2009; Comboni, 2009; Del Amo et al., 2011).

En otras palabras, el formador situacional es aquel que comparte sus conocimientos sin un contrato de por medio ni un plan de estudios específico para hacerlo sino que su rol como formador es totalmente casual y, en muchas ocasiones, ni siquiera reconocido, como en el caso de los padres que transmiten a sus hijos su oficio.

Sí, él me dice sí, ahí está la piel, y él mismo me ha puesto ahí en su máquina, me dice: no, mira, acomódalo así y, me va diciendo cómo (...)

mi jefe (papá) es pegador y montador; le ayudaba... a lijar o a prensar a espaciar a puro martillazo, pegar herradura, embarrar, así (Ibarrola y Mijares, 2003: 142)

Los textos no indican en forma directa que exista una mayoría masculina o femenina dentro de este tipo de formadores, no obstante, puede inferirse una cierta tendencia a etiquetar algunas labores como propias del hombre o de la mujer. El siguiente fragmento muestra, incluso, una notoria diferenciación entre formadoras y formadores, al otorgarle a este último el grado de maestro (de adornos de palma) por ocuparse de una labor comunitaria, mientras que la mujer, que forma en la intimidad del hogar, no es considerada una maestra:

Estos casos (labores institucionalizadas como el cultivo) contrastan con las actividades de elaboración de comales, cirios y adornos para las fiestas que se desarrollan completamente en el ámbito familiar asociado con la vida cotidiana (alfarera) o con el ámbito comunitario y festivo (cerero y maestro de adornos de palma) (Del Amo et al., 2011: 431).

Llama la atención el siguiente ejemplo, pues es el mismo autor quien restringe la labor y responsabilidad de la crianza de los hijos al hecho de ser madre, bajo el argumento de que en el programa analizado éstas son mayoría, incluida la asesora-formadora:

En lo sucesivo dejaré de hablar de “padres” en general y hablaré de “ser madre” o educación de una persona como madre, etc., debido a que en el programa del EINE no sólo la mayor parte de los actores institucionales del programa son mujeres sino que la mayoría de los usuarios son también mujeres (Pérez, 2005: 82)

Una de las características que comparten estos formadores, sean de contexto rural o urbano, es un nivel de escolaridad bajo y una alta disposición para compartir y transmitir sus conocimientos a otros (Ibarrola y Mijares, 2003; Vázquez y Gómez, 2006; Del Amo et al., 2011). Asimismo, al igual que los sujetos a los que transmiten su conocimiento, los formadores situacionales pertenecen a

un nivel socio-económico precario y a grupos considerados marginales, circunstancia que no mejora debido a su función como formadores, ya que no reciben remuneración alguna por su labor, más fundamentada en el servicio, el ayudar a los demás y por un sentido de identidad grupal, sea familiar, comunitaria o laboral.

#### **4.1.3. Sujeto autogestivo**

En un sentido amplio, el término autogestión define al “conjunto de prácticas sociales que se caracteriza por la naturaleza democrática de las tomas de decisión, que favorece la autonomía de un «colectivo» (De Albuquerque, 2004: 39), de ahí que implique aspectos sociales, económicos, políticos y técnicos. Es decir, es fruto de un colectivo que busca satisfacer intereses en común a través de un proceso de producción que favorezca el poder compartido y la toma de decisiones en conjunto, mediante una organización y división específica del trabajo<sup>10</sup>.

En el plano educativo, hay ocasiones en las que una comunidad o grupo trabaja colaborativamente para satisfacer sus necesidades de formación, por lo que desempeña las funciones de organizador y formador, al tiempo que es también el sujeto a formar. En otras palabras, la comunidad autogestiona su formación, de ahí que, para fines de esta investigación, se denomine a este tipo de sujeto, sujeto autogestivo.

---

<sup>10</sup> La idea no es nueva. De acuerdo con Mintz (2008), desde la época primitiva hubo sociedades que ejercían el poder en forma colectiva, aunque reconoce, al igual que De Albuquerque (2004), que la propagación del término surge a raíz de los movimientos sociales acaecidos durante la década de 1960, relacionados con la lucha obrera y estudiantil.

El sujeto autogestivo, entonces, es aquel grupo o comunidad que, en forma colectiva y autónoma, organiza, diseña, imparte y recibe la formación<sup>11</sup>. Esta situación se da con mayor frecuencia en las comunidades indígenas (Vázquez y Gómez, 2003; Kreisel, 2006; Baronnet, 2009; Comboni, 2009) y en algunas zonas urbano-marginales (Ruiz, 2005 y 2011; Loyo y Calvo, 2009).

Al respecto, se presentó una circunstancia interesante en los Centros de Transformación Educativa (CET) del Distrito Federal (Loyo y Calvo, 2009), al iniciar el proyecto con la delimitación de los tres tipos de sujeto por separado, cuya organización y diseño corría a cargo de la Secretaría de Educación del Distrito Federal (SEDF) en conjunto con las distintas delegaciones que conforman la ciudad. Sin embargo, las delegaciones no estuvieron de acuerdo con una de las características esenciales de los CTE: la participación de la comunidad en la toma de decisiones, “por ejemplo, sobre quién entra a los centros como facilitadores; sobre el uso que dan a los cincuenta mil pesos que la SEDF entrega a cada una para definir sus calendarios laborales”, por lo que el proyecto abandonó su relación con las delegaciones e inició su trabajo directamente con, por y para las comunidades.

Si bien la SEDF es la coordinadora general del proyecto y en un inicio dirige la organización del mismo, es la propia comunidad la que toma las decisiones, determina qué tipo de formación se requiere y provee los formadores a través de la conformación de una asociación comunitaria:

Los CTE tienen su base en un acuerdo entre la SEDF y la comunidad. Se instalan en una colonia o barrio a petición de la comunidad y a partir de un diagnóstico elaborado por los facilitadores, con objeto de detectar las condiciones socioeconómicas y educativas del lugar. Si el resultado indica la pertinencia de crearlo, entonces la comunidad debe formar su

---

<sup>11</sup> Aunque en ocasiones recibe apoyo de organizaciones políticas y no gubernamentales, el colectivo conserva su carácter autónomo, al ser quienes toman las decisiones sobre el qué, cómo, cuándo, dónde y por quiénes, se llevará a cabo la formación.



Asociación Promotora de la Comunidad Educadora (APCE) (Loyo y Calvo, 2009: 3).

La figura del sujeto autogestivo se ubica precisamente en esta asociación pues es la APCE la que se encarga de la organización e implementación de los programas, talleres o cursos que la SEDF financia y coordina.

Un caso aparte es la experiencia educativa zapatista, donde la autogestión no sólo se relaciona con lo educativo sino que se extiende control político, social y económico, al autogobierno.

En el sector educativo, las instancias del autogobierno indígena se encargan de coordinar y controlar la construcción cotidiana de su propia política, desde el nivel comunitario hasta el municipal (MAREZ) y el regional (Caracol). Ésta consiste en reclutar, orientar, mantener y evaluar a los promotores y promotoras de educación de acuerdo a las normas y los valores que caracterizan al movimiento zapatista. Ahora bien, esta alternativa otorga a los pueblos la posibilidad de controlar sus propios asuntos educativos (Baronnet, 2009: 32)

En el Programa Ecidea participan distintos actores que le dan vida al programa: realizan sus funciones o responsabilidades en función de la organización comunal o tradicional, responden a las necesidades de aprendizaje de la comunidad y del aprender haciendo, y conforman la “comunidad educativa” organizada en torno a una relación en espiral que se mueve en ambas direcciones; recuperan así las posibilidades de enriquecimiento de la comunidad y de la sistematización permanente de los saberes y conocimientos en los diversos momentos de la vida educativa y de la comunidad (Comboni, 2009: 31).

En ambas citas puede observarse como, si bien la comunidad está conformada por individuos y éstos desarrollan distintas funciones dentro del proceso formativo, es el trabajo en conjunto el que posibilita la consecución de

los objetivos, así como el involucramiento de cada uno de ellos en la generación, conservación y transmisión del conocimiento, como si fueran un todo.

Ese sujeto colectivo al que Comboni nombra “comunidad educativa” (Comboni, 2009: 31) y al que la presente investigación denomina sujeto autogestivo, también puede surgir en forma espontánea al interior de grupos pequeños, como parte de la misma experiencia y dinámica desarrollada cotidianamente, por lo que, aunque el tipo de formación buscada pueda ser consciente, no se explicita el proceso de diseño y organización del programa formativo. Por ejemplo, una familia que lleva a cabo una determinada actividad laboral, ritual, cívica, artística o cultural, intentará transmitirla a sus descendientes, sea para proporcionarles un medio de vida como para preservar su identidad familiar y comunitaria.

En estos casos, el programa formativo, por así llamarlo, está integrado a la identidad de la familia y aunque quizás se establezcan horarios y ciertas líneas temáticas para llevarlo a cabo, no hay un diseño en sí de dicho programa.

Pudimos constatar que la convivencia ha sido y sigue siendo el principal contexto de aprendizaje de la población. La vida diaria, la transmisión intergeneracional de padre a hijo, la observación y participación, son las principales maneras de aprender (...) según el testimonio de una entrevistada que elabora comales, “no se dice nada” y el aprendizaje consiste en acompañar a la madre o a la tía en todas las fases del proceso (Del Amo et al., 2011: 431).

Lo mismo sucede en determinados ambientes laborales, donde la formación para el trabajo es resultado del mismo contexto, del modo de operar de la empresa y de ciertos valores de solidaridad y apoyo entre los trabajadores.

Una primera expresión es el reconocimiento por parte de los trabajadores de la fuerte presencia de relaciones de formación laboral entre ellos. El 86% respondió que aprendió su trabajo directamente en la empresa, trabajando. Esta afirmación se complementa con la respuesta a la

pregunta acerca de quiénes los enseñaron a trabajar: en primer término los compañeros de trabajo alcanzan el 50,6% de las respuestas, seguido de los familiares, con el 21,4%, y los jefes o superiores con el 13,7%. Por contraparte, el 69,9% de los trabajadores reporta haber enseñado a otro a trabajar, 16,3% lo ha hecho frecuentemente. Como se mencionó anteriormente, los maestros del sistema escolar o de programas de capacitación alcanzan un lugar muy reducido en el reconocimientos de los trabajadores respecto de quienes les enseñaron a trabajar (Ibarrola y Mijares, 2003: 132).

#### **4.2. Prácticas y relaciones**

Con base en los textos analizados y en la bibliografía que sustenta este trabajo, se identificaron cuatro tipos de sujetos que intervienen en los procesos formativos no formales de acuerdo a la función que desempeñan: los organizadores de los programas, los formadores, los sujetos en formación y el sujeto autogestivo, que combina los tres anteriores. Estos sujetos llevan a cabo diversas actividades encaminadas a la formación, algunas de las cuales se delimitan de antemano en guías y programas, mientras otras se dan en forma espontánea.

Estas acciones conllevan una serie de vínculos entre los sujetos. La relación más notoria es la establecida entre el formador y el sujeto en formación, al ser estas las dos figuras más identificables dentro del proceso educativo. La relación entre estos actores, de acuerdo al grado de interacción entre ambos y al modo de facilitación del saber, puede ser de distribución o de intercambio.

La relación de distribución se caracteriza por su semejanza con la enseñanza tradicional profesor-estudiante, donde el saber se transmite del primero al segundo, en forma vertical, independientemente de que el formador tenga o no estudios profesionales que avalen esa postura formalizada. Es la costumbre y el referente común de la escuela lo que lleva al formador a reproducir conductas y relaciones con matices escolarizados.

El Maestro escribió el numeral [4] en un papel y le pidió a Carmen decir qué número es, usando la tira. Carmen fue contando desde la izquierda a derecha cada cuadro sobre la tira numérica haciendo una relación entre los números que decía y el cuadro que señalaba, pero no encontró el [4] (Palmas y Block, 2011: 4).

Las actividades realizadas tanto por el formador como por el sujeto en formación están delimitadas previamente en los programas y salvo en contadas ocasiones (generalmente a petición de los usuarios) se tocaron aspectos fuera de los establecidos durante la sesión, con poco espacio para la discusión y la reflexión grupal, lo que provocaba que los temas se estudiaran superficialmente y que el saber sólo fuera transmitido de uno a otro como mera información (Pérez, 2005; Flores, 2009; Galván, 2010; Palmas y Block, 2011; Pieck, 2011).

Si bien en muchas ocasiones predominaba la presentación que había planeado la promotora, combinada con otras actividades, en ocasiones las mujeres introducían otros tópicos; en esos casos la promotora seguía las preocupaciones de las mujeres y trataba de ser conciliadora, siguiendo su estilo de no confrontación y que cada una retomara lo que considerara importante de las recomendaciones (Pérez, 2005: 87)

La relación de distribución puede tomar dos vertientes: de conciliación o de control. En el fragmento anterior tenemos un ejemplo de conciliación, donde el formador, en este caso, una promotora social encargada de un programa para mejorar la crianza de los niños menores de cuatro años, procuró no sólo mantener un clima de cordialidad entre las asistentes al programa, sino que evitaba involucrarse con sus creencias y prácticas sobre la crianza de los hijos, aunque éstas fueran contrarias a las que ella sugería como las más adecuadas con base en el material guía.

Esta actitud conciliadora tiene como consecuencia que los sujetos en formación reconozcan al formador como maestro y a las sesiones como clases, e intenten, en la medida de lo posible, corresponder a ese ambiente cordial y

conciliador, por lo que es sencillo para ellos compartir experiencias si se les solicitan. Además, hay la confianza para pedir al formador tocar temáticas adyacentes a la desarrollada durante la sesión, tal como se observa en el fragmento expuesto sobre la promotora social.

En cuanto a la relación de distribución-control, ésta se caracteriza por un formador con una marcada actitud de liderazgo que se siente legitimado por su posición de “profesor”, que le lleva a ejercer un cierto autoritarismo y a considerar incuestionable su conocimiento sobre los temas, así como su capacidad de ejecutar correcciones.

La promotora (J) prácticamente nunca hizo exposiciones del contenido de los temas. La mayor parte de la sesión se organizaba mediante preguntas de ella, a las que respondían las personas (...) en ocasiones replicaba a las respuestas de las mujeres ante sus preguntas, cuestionándolas directamente o diciéndoles (cuando hablaban en tono bajo o dubitativo) que no tuvieran pena o miedo (...) Además, en varias ocasiones, J dijo, con motivo de alguna cuestión que se estaba discutiendo en ese momento, que iría luego a visitar a alguien “para corregir errores” (Pérez, 2005: 88).

Tanto la actitud conciliadora como la de control tienen como consecuencia un reconocimiento que sobrepasa los límites del espacio donde se realizan las sesiones, y se extiende a la comunidad, la que también asume como maestras a las promotoras sociales.

Este tipo de relaciones se detectaron en asesores educativos (alfabetizadores de adultos) y en promotores sociales (Pérez, 2005; Estrada y Ávila, 2009; Flores, 2009; Palmas y Block, 2011; Pieck, 2011). Entre las prácticas de enseñanza más comunes está la exposición con apoyo de materiales didácticos (como rotafolios, tiras numéricas, guías para padres), para lo cual se sigue un plan de actividades por sesión.

En el módulo “Figuras y medidas” se proponen 11 actividades que pretenden orientar al adulto hacia el reconocimiento de las figuras geométricas (...) Para la identificación, el cálculo y la comparación del perímetro de objetos y figuras diversas, se proponen seis actividades (...) para que el alumno aprenda a identificar, comparar y calcular superficies o áreas en diversas figuras y objetos, así como para conocer algunas unidades de área, se proponen otras seis actividades en el libro para el adulto (Estrada y Ávila, 2009: 36).

Ahora bien, aunque existe la flexibilidad suficiente para realizar cambios y adaptar el material a los usuarios, no suele hacerse sino que, en general, se sigue un modelo tipo escuela formal (horarios preestablecidos, actividades tipo tarea, exposiciones similares a clases y, en algunos programas, exámenes o evaluaciones) para que el programa sea tomado en serio por los usuarios.

Ramón asiste a la Plaza Comunitaria (PC) “Balcones de Cehuayo”. La cual pertenece a la delegación Álvaro Obregón. Él llega aquí para concluir sus estudios de secundaria (...) Su experiencia en la PC en cuanto a los exámenes, es que estos le han parecido mejores debido a que tiene la confianza de acercarse al asesor y preguntarle todas sus dudas (...) previo a los exámenes él repasa sus apuntes y se le queda grabado (Ruiz, 2009: 6-7).

Las prácticas de aprendizaje, por tanto, se basan en la observación, la escucha activa y la participación en las actividades propuestas por los formadores, así como en compartir ciertas experiencias relacionadas con los temas.

El otro tipo de formación encontrada en la relación formador-sujeto, es aquella donde predomina un ambiente de intercambio de experiencias, entre un experto y un aprendiz, la cual suele darse en forma espontánea en los ámbitos laborales y en los espacios familiares o comunitarios (Kreisel, 2006; Aldana y García, 2009; Baronnet, 2009; Comboni, 2009; .Yurén y De la Cruz, 2009) En

este tipo de relación, el formador funge como un “traductor de saberes” (Pérez, 2005: 92) que fomenta la confianza para la apertura, la transmisión de experiencias y el diálogo. Las relaciones entre estos formadores y el sujeto de formación tienen vínculos más estrechos que facilitan compartir conocimientos.

Para Esma compartir el conocimiento y la experiencia de trabajo de más de 20 años la remite a su propia vivencia; ella señala que tuvo problemas para el manejo de la máquina de coser, la cinta métrica y la medición de las prendas, al igual que las mujeres que participan en el curso de formación.

También recuerda el apoyo que tuvo de la encargada de la fábrica para manejar la cinta de manera correcta, tal como se observa entre las señoras jóvenes y adultas que participan en el taller de formación. Por tal motivo, considera importante compartir el conocimiento adquirido (Ruiz, 2005: 89)

Ahora bien, aunque en los textos analizados se enfatiza que este sistema de aprendices no implica una relación de subordinación al experto, sí existen algunos casos donde los aprendices, o se encuentran dentro de un esquema laboral desarrollado por jerarquías, o fungen como aprendices de alguna figura prominente en la transmisión del saber tradicional, lo que conlleva cierta autoridad de parte del experto hacia el aprendiz, y de cierta obediencia de éste a aquel, lo cual es, de una u otra forma un tipo de subordinación, ya que se fundamenta más en el miedo a ser despedido o rechazado por la comunidad, que en el respeto mutuo.

En el caso de una cooperativa de mujeres (Ruiz, 2005), la relación es horizontal en forma natural, pues, aunque algunas tienen más experiencia, se sienten como una familia donde todas comparten lo que saben. Igualmente esta relación sucede entre los técnicos docentes, quienes tienden a ver a sus asesorados como iguales y buscan comprender sus situaciones de vida para, así, encontrar puntos de apoyo que les permitan motivarlos a continuar su preparación (Campero, 2004: 22-23).

También destaca en este punto los esfuerzos por proporcionar a las familias de jornaleros migrantes, un dispositivo que les permita aprender unos de otros (Yurén y De la Cruz, 2009), lo que favorecería la relación de intercambio.

Al iniciar las actividades, vimos que, para los miembros de las familias jornaleras, aprender era lo mismo que ir a la escuela y tener un maestro. Algunas madres creían que ya no podían aprender (...) Pensaban que no podían aprender de los hijos y que ellas no podían enseñar porque no poseían saberes académicos (...) Las mujeres se revaloraron el papel de la educación y se descubrieron como aprendientes dispuestas a aprender a lo largo de la vida, convencidas de que pueden aprender de y con otros (principalmente sus hijos(as) y que pueden ayudar a otros a aprender (Yurén y De la Cruz, 2009: 5).

La relación de intercambio para compartir conocimientos no es natural en las familias jornaleras migrantes y, cabe aclarar, tampoco lo es en otras familias u organizaciones sociales, ya que, como se ha mencionado con anterioridad, la idea aprendizaje-escuela como única posibilidad de formación, está muy arraigada. No obstante, existen esfuerzos para incorporar nuevas relaciones y prácticas formativas, como puede desprenderse del texto de Yurén y De la Cruz (2009).

En relación con las prácticas de enseñanza y aprendizaje desarrolladas a través de la relación de intercambio, las más comunes fueron la observación, la imitación, el modelamiento, la participación y la experiencia. La cotidianeidad (como acontecer) también parte de estas prácticas, pues es en el diario vivir donde se desarrollan y adquieren (González, 2004; Kreisel, 2006; Baronnet, 2009; Comboni, 2009; Del Amo, 2011; Jiménez, 2012).

A menudo es la práctica, la repetición del proceso, lo que permite desarrollar la habilidad; en los casos estudiados el aprendizaje pocas veces fue acompañado por la verbalización. Según el testimonio de una entrevistada que elabora comales, “no se dice nada” y el aprendizaje



consiste en acompañar a la madre o a la tía en todas las fases del proceso, como buscar y traer el barro, limpiarlo, preparar la mezcla, moldear, secar, alisar y finalmente quemar las piezas (Del Amo et al. 2011: 431).

Dentro de las prácticas se señala el “gusto” o la curiosidad, como un factor importante el aprendizaje y posterior formación del individuo. Esto es, que exista una motivación personal, un deseo por apropiarse de determinada actividad e iniciar un proceso de formación. De ahí que separen este tipo de formación de la escolar, donde la formación se percibe como una obligación y sin posibilidades de elegir qué y cómo se desea aprender.

“Como que le haces así...bien suavemente, para no caerte...del corte o...que te salga la costura así bien” y ya me empiezan a decir “no mira, nada más te tienes que guiar con las manos, tus manos te guían sola al corte, tú nada más vas fijándote” y ya me dicen “a ver, ponte a hacer...a ver ponte a hacer uno” y ya cuando me sale más o menos, no pues se siente uno...contento, dices “ay, pues sí me puedo enseñar, yo creo, a esto” (Ibarrola y Mijares, 2003: 141).

En el ejemplo anterior, la motivación de continuar en el proceso formativo, viene del logro obtenido, del aprendizaje bien hecho y de que se han adquirido destrezas laborales.

Otra motivación es el sentirse en un ambiente comprensivo y seguro a raíz de una relación de respeto y confianza: “Respecto de cómo percibe el ambiente en la PC, Ramón se siente muy contento (...) Menciona que en la PC ha encontrado un lugar de apoyo” (Ruiz, 2009: 7), circunstancia que lo impulsa a continuar sus estudios.

Respecto a las prácticas y relaciones del sujeto organizador, estas parecen estar separadas tanto de los otros actores como del proceso formativo en sí.

Este programa está integrado por 221 horas de formación impulsado por el INEA en todo el país, en colaboración con diversas instituciones de educación superior, para formar a su personal (...) Todas las funciones académicas, en los hechos, tienen menor prioridad para el INEA, ya que los resultados del trabajo de los TD (técnicos docentes), se miden por adultos incorporados y atendidos, número de exámenes que éstos aprueban, así como de constancias y certificados que se emiten (Campero, 2004: 14-16).

El fragmento anterior puede dar cuenta de la presencia del organizador/diseñador, al inicio, como impulsor, y al final, como evaluador, sin mayor contacto con los involucrados durante el desarrollo del proyecto, pues este resulta de “menor prioridad” para la práctica y funciones del organizador/diseñador.

Si se toma como base la idea de interacciones por fases dentro del proceso formativo, es posible identificar tres momentos en los cuales los sujetos llevan a cabo sus actividades: 1) diseño del evento formativo, 2) implementación y desarrollo de la formación, 3) evaluación.

Como ya se expresó con anterioridad, el sujeto organizador interviene en la fase 1 y 3 del proyecto; es decir, en el diseño del evento formativo y en su evaluación final. En la etapa de diseño del evento, la relación comprende casi en exclusiva a los sujetos que idean, organizan y diseñan el programa, taller o capacitación. Posteriormente, las relaciones que establecen se extienden, o bien hacia la comunidad que expresa la necesidad formativa, o a los organismos nacionales e internacionales que la sustentan económicamente.

EINE es un programa “compensatorio” de cobertura nacional, que funciona en gran parte con financiamiento del Banco Mundial y es coordinado por el Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) de México (...) El CONAFE, como instancia federal, dirige la operación del programa y establece sus lineamientos generales. Para su instrumentación, se apoya

en coordinaciones estatales, algunas de cuyas figuras (coordinadores, supervisores) se hacen cargo de reclutar y formar a los que son los agentes educativos reales del programa (promotores educativos) (Pérez, 2005: 81).

El ejemplo refiere un programa de escuela para padres implementado en zonas urbano-marginadas, en este caso, el sujeto organizador es una instancia federal, el CONAFE (apoyado económicamente por instancias internacionales) y, como elementos intermedios entre el organismo gubernamental y los formadores, están los coordinadores estatales. Llama la atención en este ejemplo el código “reales”, para separar la función de los organizadores, de los promotores educativos, lo que resalta ese aislamiento entre las actividades de ambos sujetos y, por tanto, la falta de relaciones y prácticas entre ellos.

Existe, sin embargo, otra forma de ejercer el papel de organizador, donde el mismo grupo o comunidad con la necesidad formativa toma las decisiones para el diseño y desarrollo del proyecto. Es decir, los proyectos educativos son autogestionados. Como ejemplo se tiene el caso del pueblo *Ayuujk*, en Oaxaca (García y Gómez, 2006), y el colectivo *Lumaltik Nopsteswanej* (El Pueblo Educador), en Chiapas.

El pueblo *Ayuujk* es un grupo indígena que ha llevado a cabo tres proyectos educativos propios: una escuela de música, una secundaria comunal y un bachillerato comunitario. Los tres proyectos están diseñados, organizados e implementados a partir de la participación comunitaria, por lo que la educación está “basada en mapas curriculares y cartas prospectivas, orientada a la certificación de saberes por la asamblea educativa”, la que está formada, en primer lugar, por representantes de la misma comunidad, por los asesores educativos y por los mismos estudiantes (García y Gómez, 2006: 164).

Aunque en los proyectos realizados por el pueblo *Ayuujk* también pueden distinguirse las etapas de diseño del evento formativo, implementación y evaluación, las relaciones y prácticas involucran a los tres sujetos

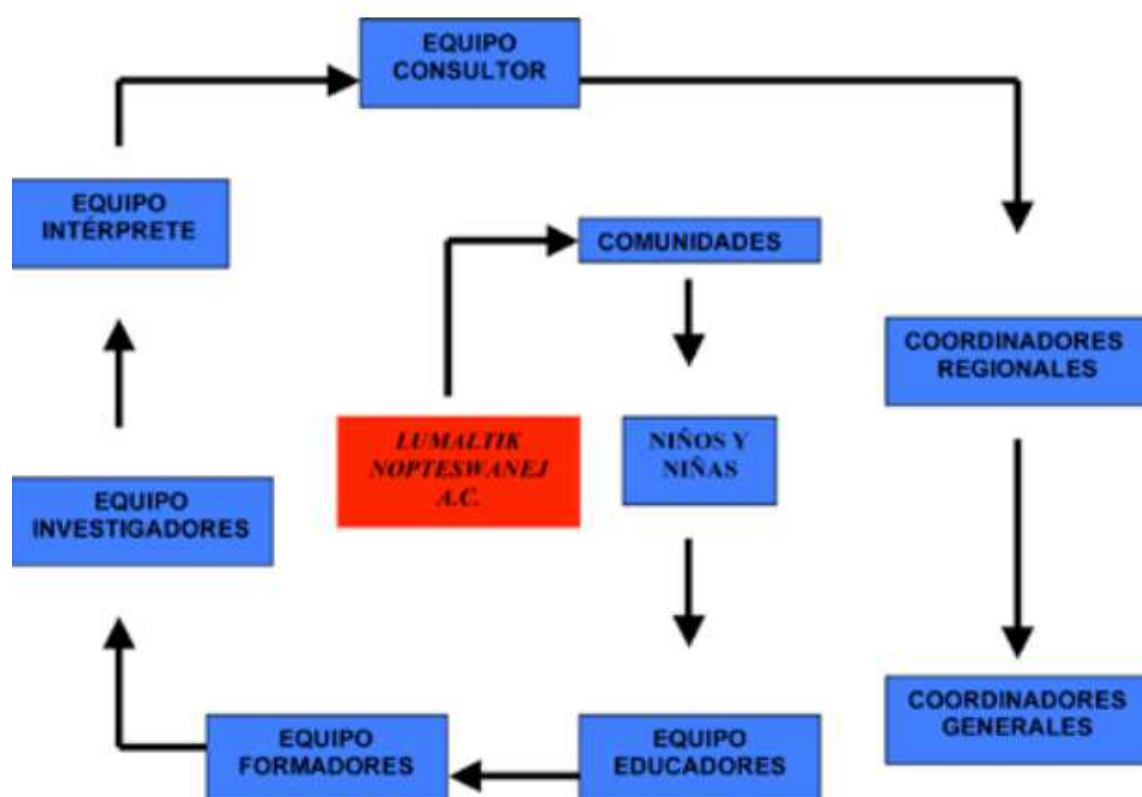
(organizadores, formadores y sujetos de formación) en todas las fases, quizás no en la misma medida en cada una de ellas, pero sí cuentan con la presencia de los distintos sujetos en el transcurso del proceso formativo.

Desafortunadamente, existen otras prácticas que son propias de los usos y costumbres de las comunidades, que afectan la participación activa de sus miembros en los proyectos formativos autogestionados.

Una limitante en el proceso de autogestión comunal es la poca participación de la mujer en las asambleas generales de comuneros con intervenciones y opiniones. Las que lo hacen son las maestras que han dado algún servicio, al igual como las esposas de los comuneros que han tenido cargos mayores. Pero no se da con las demás comuneras, existe cierto machismo (García y Gómez, 2006: 166).

Por su parte, el colectivo *Lumaltik Nopsteswanej*, es el fundador y promotor del programa Ecidea (Comboni, 2009), el cual se fundamenta en las necesidades formativas de la comunidad y es ésta misma la que organiza, diseña, implementa y recibe los programas formativos; es decir, la comunidad se constituye como sujeto autogestivo. El programa Ecidea concibe la educación bajo el esquema popular, por lo que busca el desarrollo individual y comunitario. De ahí que sus prácticas y relaciones se basen en la experiencia cotidiana, el cuestionamiento de la realidad, la reflexión y la expresión de lo vivido e involucren a toda la comunidad, lo que sintetizan en la siguiente estructura organizativa:

**Ilustración 5 Estructura organizativa de Lumaltik**



Fuente: Comboni, 2009: 31.

De este modo, las prácticas y relaciones detectadas en los documentos analizados pueden ordenarse de la siguiente manera:

- Aquellas relacionadas con el diseño del evento formativo, las que pueden o no contar con la participación de los tres sujetos involucrados en la formación o restringirse exclusivamente al organizador. Entre las prácticas más comunes en el diseño del evento formativo, está el diseño y organización del programa con base en las necesidades del grupo o comunidad donde se implementará.
- Las relacionadas con las prácticas de aprendizaje y enseñanza, en donde destacan la observación, la participación y la imitación, esta última en los

casos donde la relación entre el formador y el sujeto en formación es más directa, de intercambio de conocimientos y fundamentada en la experiencia. En cuanto a las relaciones formador-sujeto en formación, similares a los procesos tradicionales de enseñanza-aprendizaje, las prácticas más usuales fueron la observación, la escucha y la realización de actividades programadas desde el diseño del curso o taller por los organizadores.

Por último, es importante resaltar la presencia e influencia que tienen las entidades que apoyan financieramente los proyectos en la manera cómo se desarrollan las relaciones entre los involucrados en el proceso formativo y en el tipo de prácticas que éstos llevarán a cabo, sean organizaciones nacionales, internacionales o la misma comunidad que las auto gestiona,.

#### **4.3. Contenidos**

Se han descrito, hasta aquí, cuatro tipos de sujetos que, a través de diversas actividades y relaciones, posibilitan la formación de individuos o colectivos. Pero, ¿en qué los forman? ¿Qué contenidos formativos se transmiten o intercambian? ¿Tienen algún tipo de evaluación?

Los principales contenidos encontrados tienen relación con la cotidianeidad, con la realidad de los sujetos: capacitación o especialización laboral (Ibarrola y Mijares, 2003; Mejía, 2003; Messina, 2003; Campero, 2004; Ruiz, 2005; Gutiérrez y García, 2007; Barajas y Fernández, 2008; Galván, 2008; Rodríguez, 2009; Gómez, 2010; Pieck, 2011; Del Amo et al., 2011; Sansores, 2011), técnicas de crianza y cuidado de los hijos (Pérez, 2005; Flores, 2009; Galván, 2010), saberes, tradiciones y costumbres (González, 2004; Kreisel, 2006; Vázquez y Gómez, 2006; Baronnet, 2009; Comboni, 2009; Jiménez, 2012), ciudadanía y participación política (Ruiz, 2005; González y Figueroa, 2009; López, 2009a y 2009 b), así como alfabetización (Loyo y Calvo, 2004; Estrada y Ávila, 2009; Palmas y Block, 2011; Hernández, 2012), alfabetización tecnológica (Aldana y Gómez, 2011), desarrollo de habilidades sociales y comunicativas

(Guzmán et al., 2007), y técnicas de aprendizaje (Yurén y De la Cruz, 2009; Yurén y Rojas, 2011; Ayala et al., 2012). Por tanto, puede decirse que, en general, los contenidos forman para la vida.

Ahora bien, hablar de contenidos que forman para la vida resulta muy amplio, por lo que, con base en la información encontrada, los contenidos se ordenaron en laborales, familiares y socio-culturales.

Los contenidos laborales, como su nombre lo indica, son aquellos que proporcionan las herramientas necesarias para que el individuo adquiera o mejore las destrezas y habilidades que le permitan ejecutar un trabajo y, con esto, obtener algún beneficio de índole económico. La mayoría de los contenidos laborales identificados en los documentos están relacionados con la manufactura de productos, en concreto, ropa, calzado y artesanías, y con la agricultura. Por tanto, algunos de los temas abordados van desde corte y confección, diseño, conocimiento y manejo de los materiales (Ibarrola y Mijares, 2003; Mejía, 2003; Ruiz, 2005; Pieck, 2011), cómo mejorar el proceso de siembra y cosecha, prácticas tradicionales de cultivo (González, 2004; Vázquez y Gómez, 2006; Del Amo et al., 2011; Baronnet, 2009), hasta la manipulación de máquinas especializadas (Ibarrola y Mijares, 2003; Mejía, 2003; Ruiz, 2005; Pieck, 2011). Como puede observarse en la siguiente cita:

En el caso de Made, la Cooperativa representa un espacio de formación en el que se especializó como diseñadora de prendas de vestir y en el manejo de distintas máquinas de coser, además de aprender a valorarse como una persona capaz de confeccionar y elaborar ropa infantil y de adultos, de ser ordenada, de tomar recados, de repartir los productos, entre otros aprendizajes, resultado de las situaciones de práctica que la Cooperativa demanda (Ruiz, 2005: 90).

Otros contenidos laborales se relacionan con la formación para un oficio en particular, como cultura de belleza, mecánica, informática, mantenimiento de refrigeraciones, herrería, computación y secretariado, por lo cual los temas

tratados son aquellos que proporcionen los conocimientos suficientes para insertarse de inmediato en el mercado laboral (Pieck, 2011): corte de cabello, maquillaje y peinados; compostura de motores, cambio de aceite, sistema eléctrico, pintura y detallado automotriz; mecanografía y taquigrafía, inglés; conocimientos básicos sobre electricidad, servicio de aires acondicionados; mantenimiento de computadoras; soldadura, entre otros temas.

La ventaja de las especialidades que ofrece el ICATMI<sup>12</sup> es que los/as jóvenes pueden incorporarse cuando han cursado aproximadamente un año. Esa posibilidad la brindan prácticamente todos los talleres (...) En todos se adquieren los conocimientos básicos que les permiten realizar sus primeras prácticas en la especialidad (Pieck, 2011: 182).

Los contenidos familiares, por su parte, son más variados e involucran tanto aspectos laborales como socio-culturales. Se relacionan con la estructura familiar en sí, esto es, con la manera en que la familia se organiza para funcionar como tal y contribuir a la sociedad. En este sentido, entre los contenidos distinguidos como parte de lo familiar están los relacionados con la atención a los hijos: mejora de las habilidades de crianza, uso de recompensas y castigos, tipos de alimentación, entre otras (Pérez, 2005; Flores, 2009; Galván, 2010); saberes y tradiciones: aprendizaje del idioma y de fechas y normas para algunas ceremonias, elaboración de artefactos con fines religiosos, conocimientos tradicionales de plantas, hierbas y recetas, danzas, por mencionar algunos; y la adquisición de las destrezas necesarias para desempeñar las labores propias del hogar como limpiar y cocinar, primordialmente (Vázquez y Gómez, 2006; Kreisel, 2006; Baronnet, 2009; Comboni, 2009; Del amo et al., 2011) y, en el caso de haberlo, del oficio familiar: fabricación de artesanías (materiales, diseño, pintura, cocimiento), agricultura (sistemas de siembra y cosecha), manufactura de ropa o calzado, “empecé con mi papá a ayudarlo en un taller... como a los ocho años...

---

<sup>12</sup> Instituto de Capacitación para el Trabajo de Michoacán.



componer corte, clavar la planta, ayudarle a montar, a embarrar, a hacer de este tacón, a clavarlo” (Ibarrola y Mijares, 2003: 138).

Por último, los contenidos socio-culturales son aquellos que contribuyen a que el individuo se inserte en una determinada sociedad y tenga un desarrollo favorable, tanto en lo personal como en lo social. Entre los contenidos ubicados en este rubro están la participación política, los valores de la democracia y la ciudadanía; la conformación de la identidad popular y la pertenencia de lo colectivo.

Mira, yo creo que una de las cosas más importantes que se han ido construyendo a lo largo de estos años, desde lo que yo he visto, sin proponérselo, sin hacerlo consciente, hemos hecho una reivindicación de los derechos sociales, de los derechos humanos, de los derechos civiles, de los derechos políticos (Ruiz, 2005: 101).

La alfabetización y técnicas de lecto-escritura; habilidades sociales, de comunicación interpersonal y de desarrollo humano, también forman parte de los contenidos socio-culturales, tales como la “responsabilidad individual, autonomía y auto organización, capacidad de cooperación y de trabajo en equipo, adaptabilidad a los cambios, predisposición al aprendizaje continuo, autoestima y conocimiento de sus potencialidades” (Porter, citado por Mejía, 2003: 141).

Asimismo, la cosmovisión indígena, las danzas y ceremonias tradicionales, la adquisición de la lengua y la elaboración de objetos propios de algunos rituales, son contenidos socio-culturales.

Las danzas ceremoniales son actos religiosos, pertenecientes a un tiempo y a un espacio sagrado. Son ejecutadas solamente en ocasión de grandes fiestas católicas (y es cuando se pueden aprender), en el atrio, al interior de la iglesia o en el altar (...) Las ceras y los cirios elaborados con tanta dedicación para ofrendar a los santos, o los complicados adornos de palma para vestir las fiestas religiosas son habilidades con las que no se lucra (Del Amo et al., 2011: 439)

En la formación autogestionada e intercultural, los contenidos relacionados con la cosmovisión propia de la comunidad se entremezclan con los de otras culturas, con aquellos aprendidos en el interior del hogar, en la cotidianidad e, incluso, contenidos propios de la formación escolarizada:

Agarramos las ideas del pueblo y orientamos nuestra educación como pueblo (...) Vemos que hay cosas que sí son buenas que agarrar de nuestra cultura, pero hay otras que hay que cambiar (...) vemos que hay que guardar lo mejor y juntarlo con lo mejor de las otras culturas, y así aprendemos de todo el mundo (...) Si bien el inicio de la enseñanza en las escuelas zapatistas se realiza casi siempre hablando en lengua indígena, pocas veces los promotores usan palabras escritas en las variantes del tzeltal, chiol, tsotil o tojolabial. Cuando los alumnos tienen ocho y nueve años de edad más o menos, se les enseña a realizar operaciones matemáticas, a redactar frases cortas en español y a expresarse mejor oralmente. Se acercan a nociones de ciencias naturales, historia y geografía que se van profundizando posteriormente. Las temáticas abordadas consideran, ante todo, el acervo de conocimientos adquiridos de manera informal en la familia y la comunidad (Baronnet, 2009: 33-34).

En cuanto a la organización de los contenidos esta se da de manera estructurada o semi estructurada, aún en aquellos que se desarrollan en forma, por decirlo de algún modo, espontánea, como los familiares. Es decir, siguen un orden, generalmente progresivo y modular, al momento de impartirse los contenidos: “Carmen —quien no distinguía letras de números— logró identificar y escribir números hasta 20, en un plazo relativamente corto, cuatro sesiones de 50 minutos” (Palmas y Block, 2011: 8).

Aunque al inicio de este apartado se señaló una separación para los contenidos, en la práctica estos se cruzan de acuerdo a las necesidades del individuo o grupo. Por ejemplo, un contenido familiar relacionado con el oficio, puede derivar en contenido laboral si trasciende el espacio de la familia hacia una especialización que ésta no domina.

Para finalizar, los contenidos se evalúan de diferentes maneras. Los relacionados con la alfabetización conllevan exámenes y actividades académicas del tipo formal, que otorga una calificación aprobatoria o reprobatoria del programa. En cuanto al resto de los contenidos, sus evaluaciones se dan en la experiencia diaria, en la calidad de los productos, en la eficiencia lograda, en el habla fluida y en la conservación de las tradiciones.

Entre sus aciertos (programa de educación inicial no escolarizada del CONAFE), otorga un importante valor a la educación al convertirse en una especie de escuela para padres. Su principal fortaleza son las promotoras, ya que los niños y jóvenes entre 5 y 15 años que han sido beneficiarios son más sociables, tienen buenos avances en su lenguaje y comunicación, ha aumentado su autoestima y la mayoría son buenos estudiantes (Galván, 2010: 3).

#### **4.4. Ámbitos**

Un proceso formativo involucra sujetos que se relacionan entre sí para desarrollar ciertas prácticas y así facilitar la transmisión e intercambio de contenidos y, con esto, la formación. Hasta aquí, se ha visto quiénes son los sujetos de acuerdo a sus funciones, qué prácticas realizan, cómo son sus relaciones, en qué forman, pero, ¿dónde sucede este proceso? ¿Dónde sucede la educación no formal?

En las distintas definiciones investigadas para este trabajo, el sitio donde se presenta la educación no formal, parece ser, no sólo un elemento constitutivo de este tipo de educación, sino el rasgo que la determina como tal: lo no escolar (esto al identificar lo formal con el sistema escolarizado); es decir, la educación que se desarrolla fuera del espacio físico de la escuela.

Este criterio para diferenciar a la educación formal de la no formal ha sido uno de los más criticados por prestarse a confusiones como la siguiente: “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” (Tourrián, 1996: 58). El ámbito donde se desarrolla la educación, sea del tipo que sea, no se reduce al espacio físico, de ahí que sea tan importante, si se desea reconstruir la noción de educación no formal a través de sus elementos, describir los ámbitos encontrados tanto en su dimensión físico-espacial, como socio-histórica. En los documentos analizados pueden distinguirse tres grandes ámbitos: el laboral, el familiar y el comunitario.

La cooperativa se localiza en el fraccionamiento Emiliano Zapata en la Delegación de Coyoacán, al sur de la ciudad de México. Este fraccionamiento pertenece a una zona popular de nivel socioeconómico bajo, habitada en su mayoría por trabajadores asalariados, obreros, empleadas domésticas, oficinistas, jornaleros, entre otros (...) la cooperativa opera en una casa habitación de dos pisos dividida en diferentes áreas: oficina administrativa, de diseño y corte, de costura y planchado, y una cocina. Cuenta con 13 máquinas industriales: ocho rectas, dos over, una zig-zag, una doblilladora y una cortadora. Es sorprendente que en el fondo del espacio principal de la cooperativa se localiza un mural con la figura de Jesucristo junto a emblemas y símbolos de la lucha de las mujeres y el nombre de la cooperativa (Ruiz, 2005: 77).

La cita anterior es una descripción de un ámbito laboral, el cual comprende el sitio físico de trabajo, las herramientas, máquinas y demás implementos que se encuentren como parte del mobiliario. A su vez, las normas (explícitas e implícitas), la organización de los roles de trabajo, las vías de comunicación entre patrones-trabajador, trabajador-trabajador, los valores propios del oficio que se desempeñe, la antigüedad tanto de la empresa como de los miembros en esta, aunado al contexto en que se insertan como parte del desarrollo de la comunidad, conforman el espacio socio-histórico del ámbito laboral. De ahí que la cita resulte

tan interesante, pues permite observar las cuestiones relacionadas con aspectos laborales en sí, como el lugar, la maquinaria, y su vinculación con la comunidad que lo rodea, la cultura y creencias, como parte también del espacio de trabajo.

Lo mismo sucede con el ámbito familiar y el comunitario, ambos existen como espacios físicos: la casa familiar, los muebles, el centro comunitario, la iglesia, el espacio común de la vecindad. A lo que se suma, como parte también del ámbito, las reglas de convivencia interna, la organización de los roles (por lo general implícitos en el caso familiar), y, sobre todo, los patrones de interacción entre los miembros, sus sistemas de creencias, valores, ideologías y cultura.

El espacio físico se mezcla con el social, se influyen mutuamente y, en ocasiones, los ámbitos se confunden al involucrar prácticas similares:

No me lo vas a creer, pero cuando estoy en mi casa, siempre a mis sobrinos o cuñada, siempre les ando diciendo, este, Teher o Made (nombres de compañeras de la cooperativa): aquí (en la Cooperativa) es como si fuera mi casa y allá (la casa y la familia) es como si fuera un hotel, nada más llego a dormir, como que aquí paso la mayor parte del día... nos acostumbramos (Ruiz, 2005: 87).

Así como el ámbito laboral puede percibirse como el familiar, el comunitario puede llevar a cabo formaciones cuyas prácticas se desarrollarán en el ámbito familiar y laboral o, incluso, ser al mismo tiempo un espacio formativo comunitario y laboral. Por ejemplo, los asesores y los promotores educativos tienen su ámbito laboral en la comunidad, es su lugar de trabajo y, a la vez, de formación, pues es en el espacio de la comunidad donde se capacitan laboralmente.

En un espectro más amplio, el contexto donde se enmarca la formación enunciada en los documentos analizados, es el de la marginalidad y la exclusión social. Como ya se mencionó, una de las características que comparten los sujetos en formación (y la mayoría de los formadores) es su condición

socioeconómica baja, lo que determina el lugar donde vive (ámbito familiar), trabaja (ámbito laboral) y convive (ámbito comunitario).

Es precisamente debido a las condiciones socioeconómicas en las que viven, que los espacios se transformaron en ámbitos formativos, tal como se refiere en los casos de la cooperativa “Mujeres Hoy” y de la “Unión Popular Revolucionaria Emiliano Zapata”, UPREZ (Ruiz, 2005), donde, a raíz de la pérdida del trabajo y la vivienda, respectivamente, buscaron la manera de recibir formación laboral, en el caso de la cooperativa, y ciudadana, de la UPREZ, para solucionarlo.

El estudio que nos ocupa se realizó en uno de los enclaves más importantes de la UPREZ: la “Unidad Habitacional Cananea” (...) La unidad habitacional se distingue por el diseño arquitectónico asentado en el proyecto de Cananea que se consideró como un espacio para la construcción de la identidad del sujeto popular. El proyecto de la unidad habitacional planteó la importancia de la edificación de la vivienda en el sentido amplio del término, la construcción de casas dignas para los sectores populares, con espacios de convivencia y encuentro vecinal, para fomentar la participación y la organización de los habitantes (Ruiz, 2005: 75)

En esta cita resalta, como el espacio mismo, sin alterar el nivel socioeconómico ni romper con las costumbres propias de sus habitantes, puede plantearse como un elemento para propiciar la colectividad, la participación y, con esto, la formación en los valores y derechos ciudadanos.

La marginalidad y la exclusión también se relaciona con la pertenencia a un grupo étnico. Esta pertenencia implica una serie de ideas, valores, cultura, propias del grupo y del espacio que habitan, una identidad condensada en un saber tradicional que buscan conservar. Tal es el caso de, la comunidad Ayuujk, en Oaxaca (Vázquez y Gómez, 2006), las comunidades de los Altos de Chiapas (Comboni, 2009; Baronnet, 2009), la zona totonaca de Hidalgo (Del Amo et al.,

2011), las que decidieron a auto gestionar su educación para que fuera acorde a sus tradiciones, una educación realmente multicultural, por lo que, la comunidad se erigió como ámbito formativo integral para llevar a la acción diversos proyectos formativos.

La base fundamental de la autogestión indígena está cimentada en las propias formas de organización que funcionan en la comunidad; ésta se entiende como la cultura propia que está bajo el dominio del Pueblo Indígena en cuestión. Es así como la autogestión no solo se reduce a la cuestión productiva, sino que es más profunda, más amplia, implica la concepción de desarrollo propio bajo los principios de la convivencia comunitaria, acorde con su historia, con sus necesidades y sus posibilidades (Vázquez y Gómez, 2006: 157).

En el discurso de inauguración de la mesa “La educación autónoma” durante el primer encuentro de los Pueblos Zapatistas con los Pueblos del Mundo, realizado el 30 de diciembre de 2006 en Oventik, la comandanta Concepción dijo lo siguiente: “Nos empezamos a organizar como zapatistas porque vimos que la educación que daban a los niños y niñas no iba de acuerdo a nuestro medio indígena. Sino que en la educación del mal gobierno ellos nos obligan a lo que les venía en sus ganas” (Baronnet, 2009: 31).

De este modo, puede observarse que el ámbito de desarrollo de la educación, en el caso que compete aquí, no formal, cobra importancia no por el carácter de extraescolaridad expresado al inicio de este apartado, sino por la relación de reciprocidad que establece con los otros tres elementos, de tal forma que el sitio y los aspectos socioculturales dictan las necesidades que el proceso formativo se encargará de cubrir, al tiempo que la formación, a través de las acciones de los sujetos, modifica las condiciones del entorno, sea para afianzar las tradiciones y conservar la cultura, para mejorar sus condiciones de vida o para luchar por sus derechos. Cambio que sucede siempre y cuando la formación realmente responda a las necesidades del individuo o grupo en cuestión.





## **Capítulo 5. ¿Cómo se concibe a la educación no formal actualmente en México?**

Entre 1968 y 1974 la educación se clasificó en formal, no formal e informal (Coombs, 1968; Coombs y Ahmed, 1974), en un intento por ordenar los procesos y acontecimientos que conformaban el campo educativo. De este modo, la educación no formal se incluye en el discurso educativo como “toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños” (Coombs y Ahmed, 1974: 8).

Han pasado 41 años y, si bien las preguntas que se esperaba responder con la noción de educación no formal durante la década de los años setenta posiblemente sean las mismas, las respuestas actuales pueden variar, ya que, de acuerdo con Verón (1978: 88), un mismo discurso produce distintos efectos dependiendo del momento histórico en el cual se genera y del momento y lugar de recepción.

En este sentido, al comparar el momento histórico de la emergencia del término, con el lapso que comprende la primera década del siglo XXI, puede observarse que entre 1968 y 1974, la educación no formal se caracterizó por su valor como propuesta de innovación, como alternativa de solución a la insuficiencia del sistema escolar para satisfacer a una sociedad con aspiraciones formativas cada vez más altas y variadas (Coombs, 1968); de tal modo, aprendizaje para la vida, preparación constante, aprender a aprender, adaptabilidad, desarrollo, progreso, futuro, serán palabras regulares tanto en discursos procedentes de organismos internacionales (Coombs, 1968; Faure, 1973; Coombs y Ahmed, 1974), como en los planes educativos nacionales (Senado de la República, 2010).

En el siglo XXI la situación se percibe diferente. Derivado de los sucesos acontecidos durante el siglo anterior, la sociedad del nuevo milenio aún conserva la demanda de mejores propuestas formativas, pero, dado que una de las

mayores influencias que tiene la educación actual, son los lineamientos establecidos por la UNESCO para promover una educación permanente, la sociedad también exige una orientación hacia una formación constante basada en el aprender a aprender, en la inclusión, autonomía, respeto a las diversas culturas, mayor apertura a la participación y colaboración comunitaria en la toma de decisiones referentes al qué, cómo, cuándo y dónde de los eventos formativos.

En consecuencia, adaptabilidad, desarrollo, progreso y futuro, han sido reemplazadas en los discursos educativos por exclusión, marginalidad, fragmentación, cambio, en un contexto donde la nueva propuesta de solución a la crisis educativa se fundamenta en la autonomía, la interculturalidad y la autogestión. Este cambio en el discurso es el reflejo de un juego de fuerzas entre dos partes: los grupos en el poder y la sociedad. Los primeros, a través de modelos y programas sugeridos por organismos mundiales como la UNESCO, buscan generar alternativas educativas que lleven al mejoramiento de la calidad de vida de las personas por la vía de la formación constante, del respeto y la convivencia.

No obstante, estas sugerencias terminan en imposiciones que deben acatar como parte de su afiliación a tratados u organizaciones internacionales. Razón por la cual, los programas no se adaptan a los contextos donde se implementan y, lejos de responder a las necesidades educativas de las comunidades, parecieran reprimirlas. Es aquí donde entra en el juego la segunda fuerza: las comunidades receptoras de los programas, al no ver satisfechas sus necesidades y sentirse excluidos del mismo sistema que pretende apoyarlos, los abandona para autogestionar su propia formación.

Considerando lo hasta aquí expuesto, entonces, ¿de qué manera se concibe a la educación no formal en la investigación educativa mexicana? Si se tuviera que recurrir a una sola respuesta, podría decirse que la educación no formal en México es considerada un medio formativo distinto del escolar en cuanto a su organización, distinción que se espera sea extensiva a sus métodos, prácticas y relaciones.

Sin embargo, mediante el análisis realizado, enfocado en los elementos constitutivos de la educación (sujetos, contenidos, prácticas y relaciones y ámbitos), los resultados mostraron que, lejos de existir una sola concepción para lo no formal, existen una diversidad de características que se acercan, mezclan o alejan, de lo definido por Coombs y Ahmed en 1974, tanto para la educación formal, como no formal e informal.

Esta situación, aunada al poco uso de la clasificación en formal, no formal o informal, para organizar o guiar las investigaciones educativas, da cuenta de una diversificación en el campo educativo, donde, al día de hoy, se habla de educación indigenista, multicultural, intercultural, especial, laboral, familiar, técnica, profesional, política, ciudadana, popular, comunitaria, libertaria, entre muchas más. De ahí que una de las invitaciones más recurrentes encontrada en los textos analizados es a repensar o resignificar la educación (Messina, 2003; González, 2004; López, 2009; Rodríguez, 2011; Hernández, 2012; Jiménez, 2012).

Por tal motivo, a continuación se sintetizan las características más recurrentes respecto a los sujetos, las prácticas y relaciones en el modelo autogestivo, la relación entre ámbitos y contenidos, así como los problemas relacionados con los grupos en el poder; con el fin de proporcionar una guía para repensar y, en un futuro, replantear lo que en su momento se denominó como educación no formal.

### **5.1. Los sujetos de la educación no formal. Una historia de exclusión**

El análisis de los artículos y ponencias evidenció cuatro tipos de sujeto: el organizador, el formador, el sujeto en formación y el autogestivo. Cada uno de estos sujetos desempeña diferentes roles, desarrolla distintas prácticas y establece diversos vínculos entre sus pares y con los demás sujetos involucrados en la formación. Sin embargo, salvo el sujeto organizador, el resto comparte características, historias y condiciones socioeconómicas similares, las cuales se enmarcan en un contexto de pobreza, rezago y marginación.

Tanto el sujeto en formación como el autogestivo, sienten un hondo resentimiento hacia el sistema escolar, del que se consideran excluidos por sus condiciones socio-económicas, étnicas o por sus capacidades académicas, mientras que el sujeto formador adscrito a programas gubernamentales, es visto como una subespecie del profesor, sin mayor reconocimiento profesional que aquel que le brindan aquellos a quienes forma. La gran mayoría de ellos no recibe un pago por su labor, la capacitación que se le ofrece es mínima y las exigencias que se le solicitan muy altas.

Mas la exclusión no sólo proviene de las condiciones socioeconómicas de los sujetos. En los resultados se encontró que una de las razones por las cuales éstos no veían reflejados sus intereses ni cubiertas sus necesidades, fue el carácter compensatorio bajo el cual se inscribían los proyectos promovidos por organizadores exógenos. Por tanto, los programas generados bajo esta idea, constituían, en sí mismos, un factor de exclusión, al pormenorizar las necesidades de los grupos a los cuales se dirigían.

Por ejemplo, los programas de alfabetización para adultos están diseñados dejando fuera los conocimientos previos que éstos poseen; caso similar en los programas dirigidos a indígenas, mismos que establecen el español como lengua materna, aunque los usuarios no lo hablen. Sí, tal y como prometía la definición de Coombs y Ahmed (1974), la educación no formal se dirige a subgrupos específicos de la sociedad, mas, hoy en día, esta característica por sí misma resulta insuficiente para definirla.

De ahí que, bajo la figura de los sujetos autogestivos, se pugne por una educación alejada de la rigidez escolar, que contemple las especificidades de los sujetos involucrados para construir una formación que les ayude a fortalecer su identidad como grupo y les provea de las herramientas que realmente les preparen para la vida integrando su realidad socio-cultural, enfocada en “la necesidad de reconstruir los espacios educativos, escuelas regulares, los centros de Educación para Adultos o los de Atención Rural al Adolescente, etcétera, y crear nuevas formas de solidaridad y redes que se tejan desde las diversas

alternativas educativas con la participación central de los sujetos en formación” (Hernández, 2012: 505).

La historia de los sujetos analizados, en síntesis, se escribe desde la exclusión y la marginalidad, desde la desescolarización sufrida, en inicio, como ausencia; hoy exigida como derecho a una educación plural, una diversificación de los espacios educativos y su reconocimiento, donde la palabra escuela deje de ser el único referente posible para la educación, y se abra la posibilidad de una verdadera formación para la vida.

## **5.2. Formación auto gestionada. ¿La verdadera educación?**

La exclusión de la que son objeto determinadas comunidades, ha derivado en proyectos formativos autogestionados, donde la misma comunidad o grupo funge como diseñador-organizador de la formación, formador y sujeto en formación. Es la comunidad, entonces, la que decide los contenidos, métodos, prácticas y relaciones que se desarrollarán como parte de la formación. Lo interesante de estos proyectos es que mezclan características de la educación no formal con otras ligadas a la educación fruto de la cotidianidad (informal) y, lo que es más: algunos se consolidan en organizaciones que imparten desde educación básica hasta universitaria, bajo un modelo de escuela intercultural.

Dentro de los proyectos de autogestión, se encuentra la educación intercultural, la cual Jiménez (2012) percibe fragmentada y en constante confrontación. Resulta interesante el enfoque de esta autora, al plantear que lejos de ser un campo homogéneo, es complejo (Jiménez, 2012: 169), lo cual puede interpretarse como un reflejo de la fragmentación que, a su vez, tiene la educación en términos generales.

La educación intercultural, pretende, como en su momento se esperaba de la educación no formal, facilitar la inclusión de y entre diversos grupos y subgrupos sociales. Es decir, no busca compensar carencias o limitaciones socio-culturales y formativas; busca integrar, compartir y comprender distintas

perspectivas de la realidad. Por otro lado, originada por la exclusión y fundamentada en la autonomía, la educación intercultural se funde con la autogestión y el auto gobierno y se proclama, sobre todo en los pueblos zapatistas, simplemente como educación, sin añadirle apelativos que sólo limitan (formal, no formal, indigenista) o enfatizan lo obvio (intercultural, popular, comunitaria).

### **5.3. Ámbitos y contenidos**

En los resultados obtenidos pudo vislumbrarse una variedad amplia de contenidos relacionados con la educación no formal: alfabetización, educación abierta, crianza, higiene y salud, nutrición, capacitación laboral, capacitación tecnológica, estimulación temprana, entre otros, mismos que, en un momento dado, se dividieron en laborales, familiares y socio-culturales. No obstante, esta separación solamente tuvo efectos organizativos, aclarando que si había que agrupar bajo algún rubro a los contenidos identificados, éste se denominaría educación para la vida.

Este carácter amplio y global, trae como consecuencia que el lugar donde se reciban o intercambien estos contenidos, sea también diverso y, lo que es más, mezclado. Por ejemplo, en el ámbito familiar puede recibirse formación para el trabajo, para la ciudadanía o para la democracia. En el ámbito laboral, sobre todo en el caso de empresas o negocios fruto de la organización popular, se forma no sólo para el trabajo sino que, a la par, puede formarse para el empoderamiento femenino, por ejemplo, o para mejorar la administración familiar o adquirir habilidades sociales. Esta característica se ve también reflejada en la educación intercultural-auto gestionada, donde se forma para la vida conforme a la realidad que los rodea (saberes y tradiciones, formas de producción acordes con los recursos naturales que se posean, expresión escrita y oral, arte, oficios diversos, equidad, democracia, entre muchas más).

Una característica más respecto a los contenidos, es su organización, Cuando el término educación no formal surgió en 1968 (Coombs, 1968), sólo fue

para diferenciar entre la educación recibida por el sistema escolarizado y aquella que se encontraba fuera de dicho sistema; es decir, para distinguir entre dos tipos de educación. Sin embargo, en 1974 se vio la necesidad de subdividir la educación no formal y surgió así el término educación informal (Coombs y Ahmed, 1974). Uno de los aspectos que permitía diferenciar lo no formal de lo informal es que el primero conlleva una sistematización y organización del proceso formativo que imparte, mientras la segunda es más espontánea.

No obstante, el análisis de los documentos arroja que, aún en la formación del día a día como parte de la experiencia propia del sujeto, existe una organización de lo que se aprende y una cierta sistematización al momento de impartirse, lo que diluye, de nuevo, las ya de por sí precarias fronteras entre la educación formal, no formal e informal. Por ejemplo, Del Amo et al. (2011), relatan que las niñas se forman como alfareras en su casa con base en la experiencia diaria de observar a sus madres, tías, hermanas; no hay un programa a seguir ni plan de estudios, pero el proceso de formación no es al azar, lleva una progresión y una jerarquía.

Esto es, el sujeto en formación no inicia diseñando comales o cazos, inicia observando el método, posteriormente conocerá el material, y así sucesivamente. La organización resulta, entonces, en un proceso natural, tanto para el aprendiz como para el formador donde, ni uno ni otro se reconocen como sujetos de formación ni se dan acuerdos preestablecidos de formación, sino meramente cotidianos, parte de su dinámica como miembros de una familia o comunidad.

Los procesos involucrados en la educación no formal, por tanto, no son puros; sus elementos se mezclan, se funden y se confunden. Sujetos que son, a un tiempo, organizadores, formadores y sujetos de formación, ámbitos que generan, transmiten y comparten contenidos no asociados con el lugar donde comúnmente se ubican, prácticas basadas en la observación, la experiencia, la vivencia y fundamentadas en relaciones de intercambio de conocimientos, ponen en tela de juicio los límites entre lo formal, no formal e informal.

#### **5.4. Poder y hegemonía en la educación no formal**

Este apartado se desarrolla en un plano más alto, en las intrincadas redes discursivas que rodean y se unen al discurso de la educación no formal: poder y hegemonía, quién decide qué se forma, para qué se forma y cómo se formará. Esto incluye tanto a los procesos formativos que se implementan desde fuera, como parte de programas gubernamentales, iniciativas de ONGs, como a los que se auto gestionan.

Por un lado están las instancias gubernamentales que reciben la presión internacional para implementar programas educativos que sitúen al país en un plano de globalización, preparación para el trabajo, competencias, el conocimiento como capital económico, sin que esto implique, en la mayoría de las ocasiones, que los programas respondan a los intereses y necesidades de las comunidades donde se instauran.

En este caso, el factor económico es la pauta que guía el desarrollo humano, sin priorizar o siquiera considerar el resto de los factores: ambientales, culturales, sociales, emocionales. Lo cual reitera la presión externa que se ejerce sobre los programas educativos para enfatizar o anular contenidos e incluir elementos, propios de otros sectores de la sociedad, en la educación. De tal modo que al día de hoy calidad, competencia y estandarización, son parte del discurso educativo.

Por otro lado, las comunidades que deciden llevar a cabo sus propios procesos formativos en un clima de participación popular, también se ven enfrentados a conflictos entre su propia élite gobernante y, lo que en principio debía ser un beneficio para la comunidad y fundamentarse en la opinión y decisión de todos los involucrados, termina siendo un elemento de control político. Asimismo, las costumbres arraigadas en algunos grupos facilitan la exclusión de las mujeres y los jóvenes de las decisiones en la autogestión educativa.



## **5.5. Resignificar la educación**

En un sentido amplio, un concepto es una representación mental, una idea que puede ser expresada con palabras (RAE, 2015). Sin embargo, los conceptos van más allá de una mera representación abstracta de un objeto, hecho o situación; su carga semántica les permite fungir como síntesis de teorías y, con ello, posibilitar el análisis de esos mismos hechos, situaciones u objetos.

Sin embargo, debido a su uso constante y extendido, algunos conceptos suelen perder su carácter semántico y se confunden con palabras (Bal, 2002). Es decir, se considera que su significado es igualmente conocido y entendido por cualquier persona, olvidando que los conceptos son mutables y se insertan en un marco referencial que, a su vez, cambia en el tiempo y el espacio. Por tanto, su significado, alcance y valor es flexible y sujeto a un momento histórico (o tradición) determinado.

El presente trabajo ha explorado el concepto de educación no formal a través de una comparación entre el concepto original y la manera en que éste es asumido por los investigadores mexicanos durante el periodo 2002-2011. Para ello se identificaron y analizaron sus elementos constitutivos, a fin de lograr un acercamiento a los distintos significados y variaciones que pudieron surgir con el paso del tiempo y en los diversos escenarios en que tuvo (o tiene) presencia.

Los resultados mostraron que, actualmente, los investigadores educativos en México conciben una educación distinta de la ofrecida en las escuelas, una alternativa de formación que, lejos de ser compensatoria, constituye un elemento importante de la educación como parte de todos los procesos sociales y, por tanto, debería tener más reconocimiento. Sin embargo, salvo Del Amo et al. (2011), el resto de los autores no utiliza la denominación no formal para clasificar a la educación objeto de sus investigaciones. Las distintas nociones encontradas se acercan a la definición que Coombs y Ahmed (1974) propusieron para la educación no formal, pero también se entremezclan con la educación formal e informal, inclusive, poseen características propias, ajenas a cualquiera de las

clasificaciones anteriores, como, por ejemplo, el que los involucrados en el proceso formativo, sean al mismo tiempo organizadores, formadores o sujetos en formación, intervengan en la toma de decisiones acerca del qué, cómo, cuándo y dónde se desarrollarán los eventos formativos.

De la misma forma, la otrora característica definitoria de lo que se ha denominado como educación no formal, esto es, su grado de organización y su inclusión-exclusión en el plano formal, ya no parece ser suficiente, pues, más allá de su clasificación en formal o no formal, la educación en ocasiones parece definirse con base en las características de los sujetos a los que atiende; otras veces en la función social que cubre (preparación laboral, familiar, ciudadana, técnica, política, etcétera) y, en algunos casos más, pareciera ser el ámbito en el que se desarrolla lo que la distingue de otros eventos formativos.

No obstante, al profundizar en la descripción de estos elementos (sujetos, prácticas y relaciones, contenidos y ámbitos), resulta evidente su complementariedad, por lo que recurrir a uno solo de ellos para definir a la educación, en este caso, no formal, limitaría su comprensión. Al enfatizar un solo aspecto, el resto de las características que conforman a la educación no formal, queda eclipsado. De ahí que sea necesario establecer un debate, un espacio para la discusión que se oriente hacia una resignificación del concepto que contemple todos sus aspectos y características del mismo.

De la misma forma, el presente trabajo es tan sólo una aproximación, un vistazo general a las nociones de educación no formal, sin que esto implique establecer determinaciones. Al contrario, el concepto (y el discurso que sustenta) forma parte de un sistema abierto, inacabado, en constante movimiento y con multiplicidad de articulaciones, lo cual depende del contexto socio-histórico que represente en ese momento específico. Por lo que el llegar al final de este trabajo con la misma dificultad que se tenía al inicio para elegir un solo concepto que defina a la educación no formal, lejos de ser un obstáculo, es una oportunidad que lleva a mirar más allá de este problema y pensar que se entiende por

educación en términos llanos, cuál es el núcleo del concepto: ¿es el aprendizaje?, ¿es la enseñanza?, ¿es la socialización?, ¿es la formación?

Quizás para encontrar ese núcleo sea útil realizar para la llamada educación formal e informal, el mismo ejercicio analítico llevado a cabo en esta investigación y, a través de la identificación y observación de las similitudes y diferencias entre los elementos de una y otra, rebasar las distinciones y comprender mejor el fenómeno educativo en su conjunto.

## Bibliografía

- Alonso, J., Carrillo, J. y Contreras, O. (2002). "Aprendizaje tecnológico en maquiladoras en el norte de México". *Revista Frontera Norte*, 14(27), pp. 43-82
- Agüero, M. (coord.) (2013). *Aprendizaje y desarrollo 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES.
- Ahlin, J. M. (2013). Medium-term strategy. En *Annual Report 2013*. UNESCO Institute for Lifelong Learning.
- Aldana, G. y Gómez, L. (2011). "Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez". *Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*.
- Amo, R. S. del., K Paradowska y Tauro. 2011. Los procesos de aprendizaje de los saberes tradicionales entre los totonacos: una propuesta de educación no formal. En: A. Argueta, E. Corona y P. Hersch (Coords.). *Saberes colectivos y Diálogos de Saberes en México*. UNAM- CRIM, INAH. 417-448.574 pp: 394-417.
- Anzaldúa, R. (2009, septiembre). La formación: una mirada desde el sujeto. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz. Recuperado de [http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area\\_tematica\\_15/ponencias/0251-F.pdf](http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v10/pdf/area_tematica_15/ponencias/0251-F.pdf)
- Arendt, H. (1993). "La crisis de la educación". *Cuaderno gris*. Núm. 7, pp. 38-53
- Atkinson, C. y Maleska, E. (1966). *Historia de la educación*. Barcelona: ediciones Martínez Roca.
- Ayala, M., Manríquez, A., Méndez, A. y Castro, I. (2012). "Las estrategias de atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras migrantes, desde la mirada del docente: el caso de la asesoría académica". *Revista de Educación y Desarrollo*. Núm. 21, pp. 73-82.

- Barajas, G. y Fernández, J. (2008). "La formación profesional basada en competencias. El caso del médico homeópata en México". *Revista Mexicana de Orientación Educativa*. 5(13), pp. 50-56. Ichan Tecolotl. 239, pp. 1-3.
- Baronnet, B. (2009). "De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural". *Decisio*. 24, pp. 31-37.
- Barthes, R. (1993). *La aventura semiológica*. España: Paidós.
- Barthes, R. (2004). *S/Z*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Berger, P. y Luckmann, T. (2001). *La construcción social de la realidad*. Argentina: Amorrortu.
- Bernabeu, J. L. (2008). Educación y dimensiones de la educación. En Colom, A. J. (comp.) *Teorías e instituciones contemporáneas de la educación*. España: Editorial Ariel.
- Berteley, M., Dietz, G. y Díaz, M. (coords.) (2013). *Multiculturalismo y educación*. México: COMIE/ANUIES.
- Bowen, J. y Hobson, P. (2008). *Teorías de la educación. Innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental*. México: Limusa.
- Brito, Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo Freire. En Godotti, M., Gómez, M., Mafra, J. y Fernandes de Alencar, A. (comp.). Buenos Aires: CLACSO. Disponible en <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/campus/freire/06Brito.pdf>
- Buenfil, R. (2011). Introducción. En Buenfil, R., *Apuntes sobre los usos de la teoría en la investigación social*. Alemania: Editorial Académica Española.
- Campero, C. (2004). "Rostros y realidades sociales y laborales de los técnicos docentes del INEA". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXIV (1), pp. 9-46.
- Campero, C. (2004). "Rostros y realidades sociales y laborales de los técnicos docentes del INEA". *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. XXXIV (1), pp. 9-46.

- Capella, J. (1983). Educación: planteamientos para la formación de una teoría, tomo 1. Perú: Universidad Católica de Perú/editorial Zapata Santillana.
- Carpintero, C. (2007). Sistemas de identidad. Sobre marcas y otros artificios. Argentina: Argonauta.
- Chavoya, M. y Weiss, E. (2003). Un balance de la investigación educativa en México, 1993-2001. En Weiss, E. (coord.), El campo de la investigación educativa 1993-2001. México: COMIE
- Cólm, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. Revista de Educación 338.
- Comboni, S. (2009). "Educándonos para nuestra nueva vida. La construcción de un proyecto educativo intercultural bilingüe autonómico en la selva Lacandona del estado de Chiapas". Casa del Tiempo, núm. 24. Pp. 26-32.
- Coombs, P. (1968). The World Educational Crisis. A System Analysis. Nueva York: Oxford University Press.
- Coombs, P. y Ahmed, M. (1974). Attacking rural poverty. How nonformal education can help. Baltimore. The Johns Hopkins University Press.
- De Albuquerque, P. (2004). "Autogestión". En: Cattani, D. (coord.), *La otra economía*. Argentina: Editorial Altamira.
- Del Amo, R. S., Paradowska, K. y Tauro, A. (2011). Los procesos de aprendizaje de los saberes tradicionales entre los totonacos: una propuesta de educación no formal. En: A. Argueta, E. Corona y P. Hersch (Coords.). Saberes colectivos y Diálogos de Saberes en México. UNAM- CRIM, INAH. 417-448.574 pp: 394-417.
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. España: UNESCO/Santillana.
- Dewey, J. (2004). Democracia y educación: una introducción a la filosofía de la educación, 6ª ed. Madrid: Ediciones Morata.
- Ducoing, P. (coord.). (2005). Sujetos, actores y procesos de formación. México: COMIE.
- Ducoing, P. y Fortoul, B. (coords.) (2013). Procesos de formación 2002-2011, vol. 1 y 2. México: COMIE/ANUIES.

- Durkheim, E. (1979). Educación y sociología. Bogotá: Linotipio.
- Durkheim, E. (1979). Educación y sociología. Colombia: Linotipo.
- Estrada, J. L. y Ávila, A. (2009). "Los usuarios de la educación básica para jóvenes y adultos y la solución de un problema de área". Educación Matemática. 21(3), pp. 33-66.
- Faure, E. (1973). Aprender a ser. La educación del futuro. Madrid: Alianza/UNESCO.
- Flores, R. (2009). "Efectos de un programa de estimulación temprana en el desarrollo integral de niños de 1 a 12 meses". Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte. 1(1), pp. 174-187.
- Freire, P. (1982). Pedagogía del oprimido. México: Siglo XXI.
- Galván, L. (2010). "Niños sociables y madres con autoestima: resultados del Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE (editorial)".
- Galván, M. L. (2008). "Los alfabetizadores: una esperanza para la educación de adultos". Decisio. 21, Pp. 42-47.
- Giménez, G. (1995). Modernización, Cultura e Identidad Social. Espiral, enero-abril, 35-55.
- Giménez, G. (2005). "Problemas metodológicos". En Giménez, G., Teoría y análisis de la cultura. México: Conaculta.
- Gómez, M. (2010). "Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas". Revista Electrónica de Investigación Educativa. 12(1), pp. 2-25.
- González, E. y Figueroa, L. (2009). "Los valores ambientales en los procesos educativos: realidades y desafíos". REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación). 7(2), pp. 96-115.
- González, F. (2004). "La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural". Ciencia Ergo Sum. 11(3), pp. 303-307. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10411310>
- Guinard, P. (2001). Análisis crítico de la semiótica de Peirce. CONCEPTS, núm. 2.

- Gutiérrez, J. M. y García, D. (2007). "Las competencias del educador de adultos vistas por los propios educadores". *Decisio*. 16, pp. 49-55.
- Guzmán, R., García, R., Martínez, J. P., Fonseca, C. y Del Castillo, A. (2007). "Validación social de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes con problemas de conducta". *Revista científica electrónica de psicología*. Núm. 3, pp. 15-29.
- Guzmán, R., García, R., Martínez, J. P., Fonseca, C. y Del Castillo, A. (2007). "Validación social de un programa de entrenamiento en habilidades sociales en adolescentes con problemas de conducta". *Revista científica electrónica de psicología*. Núm. 3, pp. 15-29.
- Hernández, G. (2012). "La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación. El tema del sujeto juvenil". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(53), pp. 485-512.
- Hevia, R. (2008). "Pobreza y derecho a la educación". *Revista IIDH*. 48, pp. 135-153.
- Hirsch, A. y Yurén, T. (coords.) (2013). *La investigación en México en el campo de la educación y valores 2002-2011*. México: COMIE/ANUIES.
- Ibarrola, M. y Mijares, A. (2003) "Formación de jóvenes para el trabajo: escolaridad, capacitación trabajo infantil" (en línea). *Cuadernos de Pesquisa*, 118. Pp. 119-151. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16832.pdf>
- Ibarrola, M. y Mijares, A. (2003) "Formación de jóvenes para el trabajo: escolaridad, capacitación trabajo infantil" (en línea). *Cuadernos de Pesquisa*, 118. Pp. 119-151. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16832.pdf>
- Illich, I. (1985). *La sociedad desescolarizada*. México: editorial Planeta.
- InfoDev (2010) *ICT in non formal education. Essay V. Information and Communication Technology for Education in India and Asia*. Recuperado de [http://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments\\_937.pdf](http://www.infodev.org/infodev-files/resource/InfodevDocuments_937.pdf)



- Jiménez, Y. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(52), pp. 167-189.
- Kreisel, M. (2006). "En busca de estrategias para la educación intercultural. Un compromiso para contribuir a la equidad". *Revista Electrónica Sinéctica*, núm. 29. Pp. 67-73.
- Kriek, E. (1966). *Bosquejo de las ciencia de la educación*. Madrid: Losada.
- Larroyo, F. (1977). *Historia general de la pedagogía*. México: Porrúa.
- Latapí, P. (1981). *Diagnóstico de la investigación educativa en México (1981)*. *Perfiles Educativos*, núm. 14.
- Latapí, P. (2007). Conferencia magistral al recibir el doctorado Honoris Causa de la Universidad Autónoma Metropolitana. *Perfiles Educativos*, XXIX (115).
- Latapí, P. y Cadena, F. (1984). La educación no formal en México. Un análisis de sus metodologías. En *Revista Educación de Adultos* 2(4).
- López, M. (2009a). "Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores-educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre del mundo actual". *REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación)*. 7(2), pp. 185-199.
- López, M. (2009b). "Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación". *Perfiles Educativos*. XXX (123), pp. 80-90.
- Lotman, Y. (2003). *La semiótica de la cultura y el concepto de texto*. *Entretextos*. Revista electrónica semestral de estudios semióticos de la cultura. Disponible en línea en <http://www.ugr.es/~mcaceres/entretextos/pdf/entre2/escritos/escritos2.pdf>
- Loyo, A. y Calvo, B. (2009). "Los centros de transformación educativa: una experiencia de educación alternativa en la Ciudad de México". *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE*.
- Luque, P. (1997). Educación no formal. Un acercamiento a otras instituciones educativas. *Pedagogía Social*, 15-16.

- Luzuriaga, L. (1997). Historia de la educación y de la pedagogía. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, L. (2003) Sobre educación. Kant, Pestalozzi y Goethe. Peuma. Recuperado de <http://peuma.unblog.fr/files/2012/07/Kant-Pestalozzi-y-Goethe-Sobre-educación-traduccion-L.-Luzuriaga.pdf>
- Marrou, H. (1985). Historia de la educación en la antigüedad. España: Akal/La Fuensanta.
- Martínez Rizo, F. (1996). La investigación educativa en México en el contexto latinoamericano. En Landesheere, G., La investigación educativa en el mundo. México: FCE.
- Martinis, P. (2011). Hacia la ampliación del concepto de educación o cómo volver a pensar la educación en términos universales. En Ubal, M., Varón, X. y Martinis, P. (comps.), Hacia una educación sin apellidos. Uruguay: Universidad de la República/Sicolibros Waslala.
- Mejía, F. (2003). "Situación de la formación para el trabajo en el entorno actual de la economía: una propuesta de eficacia con equidad". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 4(33), pp. 131-154.
- Mejía, F. (2003). "Situación de la formación para el trabajo en el entorno actual de la economía: una propuesta de eficacia con equidad". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 4(33), pp. 131-154.
- Messina, G. (2003). "Educadores de adultos. Acerca del proceso de su formación". Decisio. 5, pp. 4-11.
- Mintz, F. (2008). El camino hacia la autogestión. París: Fondation Pierre Besnard.
- Montesquieu (1977). El espíritu de las leyes. México: Porrúa.
- Morales, M. (comp.) (2009). Aportes para la elaboración de propuestas de políticas educativas. Educación no formal. Una oportunidad para aprender. Uruguay: UNESCO.
- Ortíz, F. E. (2014). La filosofía como dialéctica ontológica de los horizontes. Tesis (doctorado). Instituto de Investigaciones Filosóficas, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.

- Palmas, S. y Block, D. (2011). "Acceso a la representación escrita de los números. Una secuencia didáctica para adultos de baja o nula escolaridad. Primera parte: números hasta 20". Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Palmas, S. y Block, D. (2011). "Acceso a la representación escrita de los números. Una secuencia didáctica para adultos de baja o nula escolaridad. Primera parte: números hasta 20". Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Pastor, M. I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. En Revista española de pedagogía. LIX (220). Pp. 525-544.
- Pérez, G. (2005). "Una aproximación sociocultural a la educación de padres: los dilemas de la constitución de una comunidad de práctica". Revista Interamericana de Educación de Adultos, 27(1), pp. 73-94.
- Pérez, G. (2005). "Una aproximación sociocultural a la educación de padres: los dilemas de la constitución de una comunidad de práctica". Revista Interamericana de Educación de Adultos, 27(1), pp. 73-94.
- Pieck, E. (2011). "Sentidos e incidencia de la capacitación técnica. Visión desde los/las estudiantes". Revista Mexicana de Investigación Educativa. 16(48), pp. 159-194.
- Pineau, Pablo ([1996]-2001) "¿Por qué triunfó la escuela?, o la modernidad dijo: 'Esto es educación' y la escuela respondió: 'Yo me ocupo' " en: Pineau, P., Dussel, I. y Caruso, M., La escuela como máquina de educar. Buenos Aires: Paidós. Recuperado de [http://lanormal-isfd95.com.ar/biblioteca/didactica/PINEAU%20Pablo%20-%20DUSSEL%20Ines%20-%20CARUSO%20Marcelo,%20La%20escuela%20como%20maquina%20de%20educar%20\(Cap.%201%20-%20Por%20que%20triunfo%20la%20escuela\).pdf](http://lanormal-isfd95.com.ar/biblioteca/didactica/PINEAU%20Pablo%20-%20DUSSEL%20Ines%20-%20CARUSO%20Marcelo,%20La%20escuela%20como%20maquina%20de%20educar%20(Cap.%201%20-%20Por%20que%20triunfo%20la%20escuela).pdf)
- Powers, C. (1997). Aprender: ¿medio o fin? Una ojeada al Informe Delors y a sus consecuencias para la reforma educativa. En Perspectivas XXVII(2), pp. 203-216.

- RAE (2001). Definición de experiencia. En Diccionario de la lengua española, 22ª edición. Recuperado de <http://lema.rae.es/drae/?val=experiencia>
- Rodríguez, E. (2009). "Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores adultos". Revista Interamericana de Educación de Adultos. 1(31), pp. 137-150.
- Rodríguez, E. (2009). "Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores adultos". Revista Interamericana de Educación de Adultos. 1(31), pp. 137-150.
- Rodríguez, E. (2011). "La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y sus implicaciones para la educación (aportación teórica)". Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Rogers, A. (2004). Looking again at non-formal and informal education - towards a new paradigm. En The encyclopaedia of informal education, disponible en [www.infed.org/biblio/non\\_formal\\_paradigm.htm](http://www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.htm)
- Rojas, A. y Yurén, M. T. (2011). "Trayectorias de escolaridad de los jóvenes jornaleros migrantes. El caso de los estudiante egresados de las escuelas del PRONIM en el estado de Morelos". Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.
- Romero, G. (1989). Educación no formal, precisiones terminológicas y estrategias de democratización. Buenos Aires: CICE.
- Ruiz, M. (2005). "El aprendizaje y las prácticas sociales en zonas urbanas marginales de la ciudad de México. Caso de estudio" (en línea). Revista Interamericana de Educación de Adultos. Núm. 2. Disponible en <http://tumbi.crefal.edu.mx/rieda/images/rieda-2005-2/exploraciones2.pdf>
- Ruiz, M. (2009). "Educación de jóvenes y adultos: narrativas de trayectorias escolares truncas". Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Sandoval, R. (2013). "Formación y modalidades educativas". En Ducoing, P. y Fortoul, B. (coords.) (2013). Procesos de formación 2002-2011, vol. 1 y 2. México: COMIE/ANUIES.

- Sansores, J. (2011). "El educador popular: entre el ser y la esencia. Reflexiones finales sobre un proceso investigativo". Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.
- Senado de la República (2010). Programas y metas del sector educativo 1979-1982. En Planes sociales nacionales. Disponible en línea en [www.juridicas.unam.mx](http://www.juridicas.unam.mx)
- SEP (1995). Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000. En Revista Latinoamericana de Estudios Educativos, vol. XXV (3).
- Sirvent, M. T., Toubes, A., Santos, H., Llosa, S. y Lomagno, C. (2006). Revisión del concepto de educación no formal. Cuadernos de Cátedra de educación no formal. Buenos Aires: Facultad de filosofía y letras UBA/OPFYL.
- Touriñán, J. M. (1996). Análisis conceptual de los procesos educativos formales, no formales e informales. Revista de Teoría de la Educación (8) 55-79.
- Ubal, M. y Varón, X. (2009). Marco teórico de la investigación: prácticas educativas no formales dirigidas a adolescentes que viven en contextos de pobreza. Aportes para la creación de políticas educativas en educación no formal. En Martinis, P. (comp.) (2009). Aportes a las prácticas de educación no formal desde la investigación educativa. Montevideo: Ministerio de Educación y Cultura/Universidad de la República.
- UIL (2013). Políticas y estrategias de aprendizaje a lo largo de toda la vida. Recuperado de <http://uil.unesco.org/es/portal/areas-de-negocio/politicas-y-estrategias-de-aprendizaje-a-lo-largo-de-toda-la-vida/>
- Vázquez, S. y Gómez, G. (2006). "Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México". Ra Ximhai, 1(2), pp. 151-169.
- Vázquez, S. y Gómez, G. (2006). "Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México". Ra Ximhai, 1(2), pp. 151-169.
- Verón, E. (1978). "Discurso, poder y poder del discurso". Memorias del Primer Coloquio de Semiótica, Universidad Católica de Río de Janeiro. Ediciones Loyola.
- Verón, E. (1984). Semiosis de lo ideológico y del poder. Espacios de crítica y producción, Facultad de Filosofía y Letras, UBA.

- Verón, E. (1993). *La semiosis social*. Barcelona: Gedisa.
- Verón, E. (2004). "Diccionario de lugares no comunes". En Verón, E., *Fragmentos de un tejido*. Buenos Aires: Gedisa.
- Weiss, E. (2007). *Entre lo emergente y lo posible. Desafíos compartidos en la investigación educativa*. Barcelona-México: Ediciones Pomares, S. A.
- Yurén, M. T. y De la Cruz, M. (2009). "Aprender a aprender, a ser y a convivir. Una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes". *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.
- Zayas, F. y Rodríguez, A. T. (2010). Educación y educación escolar. En *Actualidades Investigativas en Educación*, 10(1), 1-21. Recuperado de: <http://revista.inie.ucr.ac.cr/articulos/1-2010/escolar.php>

### **Planes nacionales y Programas educativos consultados**

- Programa para la modernización educativa 1988-1994. Disponible en línea en <http://bibliotecadigital.conevyt.org.mx/inea/frames.asp?page=36&id=109>
- Diario Oficial de la Federación de México (2002, enero) Programa Nacional de Educación 2001-2006., enero, 2002. Disponible en línea en
- Programa sectorial de educación 2007-2012. Diario Oficial de la Federación de México, enero, 2008. Disponible en <http://basica.sep.gob.mx/reformaintegral/sitio/pdf/marco/PSE2007-2012.pdf>
- Plan Nacional de Desarrollo 2007. Disponible en línea en <http://pnd.calderon.presidencia.gob.mx/>

## Anexo

### Documentos seleccionados por área de conocimiento

#### Educación, desigualdad y alternativas de inclusión

- Amo, R. S. del., K Paradowska y Tauro. 2011. Los procesos de aprendizaje de los saberes tradicionales entre los totonacos: una propuesta de educación no formal. En: A. Argueta, E. Corona y P. Hersch (Coords.). Saberes colectivos y Diálogos de Saberes en México. UNAM- CRIM, INAH. 417-448. 574 pp: 394-417.
- Barajas, G. y Fernández, J. (2008). "La formación profesional basada en competencias. El caso del médico homeópata en México". Revista Mexicana de Orientación Educativa. 5(13), pp. 50-56. Ichan Tecolotl. 239, pp. 1-3.
- Baronnet, B. (2009). "De eso que los zapatistas no llaman educación intercultural". Decisio. 24, pp. 31-37.
- Galván, L. (2008). "Los alfabetizadores: una esperanza para la educación de adultos". Decisio. 21, Pp. 42-47.
- Galván, L. (2010). "Niños sociables y madres con autoestima: resultados del Programa de Educación Inicial no Escolarizada del CONAFE (editorial)".
- Gómez, M. (2010). "Competencias interculturales en instructores comunitarios que brindan servicio a la población indígena del estado de Chiapas". Revista Electrónica de Investigación Educativa. 12(1), pp. 2-25.
- Gutiérrez, J. M. y García, D. (2007). "Las competencias del educador de adultos vistas por los propios educadores". Decisio. 16, pp. 49-55.
- Hernández, G. (2012). "La educación de personas jóvenes y adultas y el derecho a la educación. El tema del sujeto juvenil". Revista Mexicana de Investigación Educativa. 17(53), pp. 485-512.
- Hevia, R. (2008). "Pobreza y derecho a la educación". Revista IIDH. 48, pp. 135-153.
- Loyo, A. y Calvo, B. (2009). "Los centros de transformación educativa: una experiencia de educación alternativa en la Ciudad de México". Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

Messina, G. (2003). "Educadores de adultos. Acerca del proceso de su formación". *Decisio*. 5, pp. 4-11.

Pieck, E. (2011). "Sentidos e incidencia de la capacitación técnica. Visión desde los/las estudiantes". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 16(48), pp. 159-194.

Rojas, A. y Yurén, M. T. (2011). "Trayectorias de escolaridad de los jóvenes jornaleros migrantes. El caso de los estudiante egresados de las escuelas del PRONIM en el estado de Morelos". *Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Sansores, J. (2011). "El educador popular: entre el ser y la esencia. Reflexiones finales sobre un proceso investigativo". *Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*, COMIE.

Yurén, M. T. y De la Cruz, M. (2009). "Aprender a aprender, a ser y a convivir. Una estrategia educativa para familias jornaleras migrantes". *Memoria del X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. México: COMIE.

Vázquez, S. y Gómez, G. (2006). "Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México". *Ra Ximhai*, 1(2), pp. 151-169.

### **Multiculturalismo y educación**

Ayala, M., Manríquez, A., Méndez, A. y Castro, I. (2012). "Las estrategias de atención educativa a niños y niñas de familias jornaleras migrantes, desde la mirada del docente: el caso de la asesoría académica". *Revista de Educación y Desarrollo*. Núm. 21, pp. 73-82.

Comboni, S. (2009). "Educándonos para nuestra nueva vida. La construcción de un proyecto educativo intercultural bilingüe autonómico en la selva Lacandona del estado de Chiapas". *Casa del Tiempo*, núm. 24. Pp. 26-32.

González, F. (2004). "La construcción de un modelo de educación superior intercultural. La Universidad Intercultural". *Ciencia Ergo Sum*. 11(3), pp. 303-307. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=10411310>

Jiménez, Y. (2012). "Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. 17(52), pp. 167-189.



Kreisel, M. (2006). "En busca de estrategias para la educación intercultural. Un compromiso para contribuir a la equidad". Revista Electrónica Sinéctica, núm. 29. Pp. 67-73.

### **Aprendizaje y desarrollo**

Aldana, G. y Gómez, L. (2011). "Las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC's) como alternativa para la estimulación de los procesos cognitivos en la vejez". Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

Ruiz, M. (2009). "Educación de jóvenes y adultos: narrativas de trayectorias escolares trucas". Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

Rodríguez, E. (2011). "La perspectiva del aprendizaje a lo largo de la vida y sus implicaciones para la educación (aportación teórica)". Memorias del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

Ruiz, M. (2009). "Educación de jóvenes y adultos: narrativas de trayectorias escolares trucas". Memorias del X Congreso Nacional de Investigación Educativa, COMIE.

### **Procesos de formación I y II**

Ibarrola, M. y Mijares, A. (2003). "Formación de jóvenes para el trabajo: escolaridad, capacitación y trabajo infantil" (en línea). Cuadernos de Pesquisa, 118. Pp. 119-151. Disponible en <http://www.scielo.br/pdf/cp/n118/16832.pdf>

Mejía, F. (2003). "Situación de la formación para el trabajo en el entorno actual de la economía: una propuesta de eficacia con equidad". Revista Latinoamericana de Estudios Educativos. 4(33), pp. 131-154.

Palmas, S. y Block, D. (2011). "Acceso a la representación escrita de los números. Una secuencia didáctica para adultos de baja o nula escolaridad. Primera parte: números hasta 20". Memoria del XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. México: COMIE.

Pérez, G. (2005). "Una aproximación sociocultural a la educación de padres: los dilemas de la constitución de una comunidad de práctica". Revista Interamericana de Educación de Adultos, 27(1), pp. 73-94.

Rodríguez, E. (2009). "Reflexiones en torno a la formación y la práctica de educadores adultos". Revista Interamericana de Educación de Adultos. 1(31), pp. 137-150.

### **Educación y valores**

Flores, R. (2009). "Efectos de un programa de estimulación temprana en el desarrollo integral de niños de 1 a 12 meses". Revista Mexicana de Investigación en Cultura Física y Deporte. 1(1), pp. 174-187.

González, E. y Figueroa, L. (2009). "Los valores ambientales en los procesos educativos: realidades y desafíos". REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación). 7(2), pp. 96-115.

López, M. (2009). "Educación de la libertad. Un nuevo acercamiento para comprender la relación valores-educación en el contexto de pluralidad e incertidumbre del mundo actual". REICE (Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación). 7(2), pp. 185-199.

López, M. (2009). "Hacia una visión ética que renueve y sea renovada por la educación". Perfiles Educativos. XXX (123), pp. 80-90.