

ARTÍCULO ORIGINAL

Educación no Formal: potencialidades y valor social

Non-Formal Learning: its potential and social value

Elizabeth Cabalé Miranda,^I Gabriel Modesto Rodríguez Pérez de Agreda^{II}

I Universidad de La Habana, Cuba.

II Universidad de La Habana, Cuba.

RESUMEN

La Educación no Formal (ENF) es una modalidad de largo recorrido pero de reciente significación social debido, entre otras razones, al paradigma hegemónico de escuela como escenario exclusivo para el desarrollo de la actividad educativa o Educación Formal (EF). Precisamente se realizó este trabajo para distinguir las potencialidades de la Educación no Formal (ENF) como alternativa complementaria a la educación de grandes masas, en diferentes etapas de su ciclo de vida, diversidad de contextos, uso del tiempo libre e inclusión de la institución familiar con sus cambios. Se abordó, además, la ENF en su articulación con los métodos y técnicas de la Andragogía y la Educación Popular (EP), así como su uso extendido a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

PALABRAS CLAVE: educación no formal, desarrollo sostenible, andragogía.

ABSTRACT

Non-Formal Learning (NFL) is a form of learning which goes back a long way but it is of recent social significance due to, among other reasons, the dominant paradigm considering school to be the only setting in which educational activities occur, i.e. Formal Learning (FL). This study was just aimed at showing the potential of Non-Formal Learning as a complementary alternative to mass education. It also showed its different stages and contexts, how free time is used and family is included therein. Additionally, it examined relationships between NFL and methods and principles used in adult education, i.e. Andragogy, and Popular Education (PE), and the widespread use of NFL to Education for Sustainable Development (ESD).

KEYWORDS: Non-Formal Learning, sustainable development, andragogy.

El término «Educación no Formal» (ENF) comienza a ganar popularidad al final de la década del 60 y principio de los años 70 (Coombs, 1971, pp. 163; Marenales, 1996, p. 1; Colom, 2005, p. 9; Sirvent, 2006, p. 3; Trilla, 2009, p. 102). Se debe aclarar que aunque esta modalidad haya alcanzado significación social en los 60, no quiere decir que surgiera en esa época, como advierte Trilla Bernet (2009, p. 100): «La educación no escolar, por supuesto, ha existido siempre». Una cosa es el concepto o el término con el que denominamos un objeto o un fenómeno y, otra cosa bien distinta, es ese objeto o fenómeno en sí, dado que el conocimiento humano, como imagen ideal del mundo real, depende de condiciones históricas sociales

concretas. Por esa razón es preciso apuntar que la ENF «como fenómeno» nació antes que la EF, pero no fue hasta esa fecha que ganó «significación social» y alcanzó popularidad bajo el término «Educación no Formal».

Ahora, ¿por qué, hasta esa fecha, se asume la escolarización como la educación en sentido general? La educación centrada en la escuela es un producto moderno, como afirma Canfux (2000), «en el siglo xix, por la práctica pedagógica [...], concede a la escuela el valor de ser la institución social encargada de la educación de todas las capas sociales, es la primera institución social del estado nacionalista para la política de orientación social». Este, como otros fenómenos sociales que surgen a partir de entonces, posee entre otras explicaciones esenciales:

- El papel que el conocimiento y la ciencia tuvieron y tienen para el capital, que se resume en la denominada «racionalidad instrumental». Una muestra patente de este rol puede verse en un hecho cierto: la I Revolución Industrial, situada entre la segunda mitad del siglo xviii y principios del siglo xix, comenzó en Inglaterra y luego, más lentamente, se desplegó en el continente (Núñez, 2008, p. 99); sin embargo, la II Revolución Industrial, iniciada en la década de 1880, tuvo como país principal a Alemania, sobre este detalle comenta Núñez Jover (2008, p. 100): «[...] la vanguardia de la industrialización se desplazó de Inglaterra a Alemania. Es importante notar que la educación jugó un papel central en la pérdida de una y la ganancia de la otra».
- El incuestionable papel que la cultura (la educación como parte de ella) tiene en la conformación de la «hegemonía» (Acanda, 2002, p. 263). Todo ello condujo a que la enseñanza-aprendizaje, aspecto fundamental, no quedara fuera de las manos del poder. Este papel central de la educación escolarizada llevó a que se concibiera, como sinónimo de la educación y fenómeno total, la educación escolar de la forma que atinadamente refiere Trilla Bernet:

Esta institución llegó a convertirse de tal forma en el paradigma de la acción educativa, que el objeto de la reflexión pedagógica (tanto teórica como metodológica e instrumental) fue quedando circunscrito casi exclusivamente a ella, hasta el punto de producirse incluso una suerte de identificación entre «educación» y «escolarización» (Trilla Bernet, 2009, p. 100).

Más adelante este autor enfatiza:

[...] La escuela es solo una institución histórica. No siempre ha existido ni nada permite asegurar su perennidad. Ha sido y es funcional a determinadas sociedades, pero lo que es realmente esencial a cualquier sociedad es la educación; la escuela constituye solo una de las formas que aquella ha adoptado y, además, nunca de manera exclusiva (Trilla, 2009, p. 100).

La siguiente interrogante es ¿por qué alcanza significación la ENF precisamente en la década del 60 del siglo xx? En la obra de Coombs (1971, p. 162), que presenta el término «Educación no Formal», se argumenta que tal proceso ocurre debido a la crisis de la escuela entendida como «[...] disparidad entre sistema educativo y realidad social [...]». Debe aclararse que la crisis no es sinónimo de desastre y destrucción, es la manifestación de la maduración de las

contradicciones que marcan el desarrollo social. A propósito, González Arencibia (2000, p. 214) expresa: «La definición del concepto crisis exige su vinculación con el concepto de contradicción y especialmente, con las contradicciones internas como fuente del desarrollo [...]». Lo más importante de toda crisis es desentrañar aquello que las mueve (Lenin, 1960, p. 76), que de algún modo es la forma en que se presenta o los rasgos externos que muestra, pues, como advierte González Arencibia (2000, p. 214) « [...] se tiene presente que la exterioridad está en la propia interioridad». Habría que preguntarse si lo que entró en crisis fue la escuela o la educación escolarizada como manifestación externa de un fenómeno, o si fue la educación como fenómeno social.

Para comprender debemos exponer los elementos que se identifican como causas de la denominada crisis. Por un lado están las necesidades que le dan significación a la modalidad no formal:

- El crecimiento de la necesidad de intervención educativa de una significativa masa de la población (por razones de capacitación para trabajo, por el incremento de conflictos en la situación de marginalidad que se encuentra, entre otras) « [...] tradicionalmente excluidos de los sistemas educativos convencionales [...]» (Trilla, 2009, p. 102) (Ver además: Marenales, 1996, p. 1; Cruz, 2010, p. 2).
- La ampliación del tiempo libre y cambios en la institución familiar (Trilla, 2009, p. 102). «La educación no formal nace por necesidades perentorias marcadas por las innovaciones sociales que se producen en el mercado laboral, en el tiempo libre o de ocio [...]» (Colom, 2005, p. 13).

Por otra parte, es necesario recordar lo que advierte Marx (1974, p. 518) en su famoso «Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política»: « [...] la humanidad se propone siempre únicamente los objetivos que puede alcanzar, pues, bien miradas las cosas, vemos siempre que estos objetivos solo brotan cuando ya se dan o, por lo menos, se están gestando, las condiciones materiales para su realización». De manera que como posibilidades o condiciones materiales reales de darle solución a la crisis están:

- La presencia creciente de los medios de comunicación.
- El «desarrollo de nuevas tecnologías que posibilitan diseñar procesos de formación y aprendizaje al margen de los sistemas presenciales de la escolaridad convencional» (Trilla, 2009, p. 103).

Sumado a las causas y condiciones materiales, o paralelo a ellas, en el mundo del conocimiento maduran un conjunto de ideas, conceptos y categorías que permiten comprender el fenómeno educativo más allá de la escuela: educación permanente, formación continua, educación de personas adultas, Andragogía, educación a lo largo de la vida, educación no formal e informal, entre otros (Trilla, 2009, p. 107).

Un fenómeno al cual se asocia la ENF es la llamada sociedad del conocimiento (Marenales, 1996, p. 1; Colom, 2005, p. 10). Este es un aspecto en el cual deben precisarse los detalles, pues podría llevar a tergiversaciones. Colom afirma que:

La complejidad de la sociedad actual, fundamentalmente con el surgimiento de las nuevas tecnologías, ha propiciado la necesidad del conocimiento –la sociedad del conocimiento– de forma imperativa más allá de los muros escolares, dando entonces –al menos en parte– la razón a los viejos visionarios que en la década de los años sesenta y de los setenta nos hablaban del «aula sin muros» (Colom, 2005, p. 10).

Parecería que la denominada sociedad del conocimiento es un «producto» o algo que «gerencia» la ENF, cuando no es exactamente así. Para un correcto análisis se deben responder, al menos, tres interrogantes relacionadas entre sí: ¿qué es o por qué podemos decir que estamos en una sociedad del conocimiento?, ¿qué es el conocimiento? y ¿qué produce o genera ese conocimiento?

Para entender la denominada sociedad, Núñez Jover parte de reconocer la existencia de tres momentos en el desarrollo de las políticas científicas y tecnológicas (Núñez, 2008, p. 106). El primero se encuentra entre 1940 y 1960, en este período se tenía a la ciencia como la llave del desarrollo (Núñez, 2008, p. 106). La práctica se encargó de refutar la idea y, a partir de los años 70, ese prominente lugar que tenía la ciencia en solitario fue ocupado, además y preponderantemente, por la «tecnología». Se dice entonces que el desarrollo económico se debe al progreso de la ciencia y la tecnología (Núñez, 2008, pp. 107-108). En la década del 80 el paradigma cambia nuevamente (y se mantiene hasta hoy) y el lugar de la ciencia y la tecnología es asumido por « [...] las llamadas políticas para la innovación» (Núñez, 2008, p. 108), en las cuales el centro es el conocimiento. En cuanto a tal significado, resultan emblemáticas las líneas iniciales del Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación donde se afirma: «Desde hace tiempo se sabe que la producción, la explotación y la difusión del conocimiento son indispensables para el crecimiento económico, para el desarrollo y para el bienestar de las naciones» (OCDE, 2006, p. 5), o como sintetiza Núñez Jover (2008, p. 110) acerca de la sociedad del conocimiento: «Las sociedades capitalistas avanzadas son meritocráticas: es el conocimiento quien define la movilidad social de las personas y el poder de las naciones» (Ver además: UNESCO, 2005). Se trata, sin lugar a duda, de una sociedad marcada por el significado del conocimiento para su desarrollo.

Pero, ¿qué es el conocimiento? La respuesta no es simple, al respecto Núñez Jover advierte: «En esas visiones parecería que estamos de regreso al viejo mito ilustrado, a un iluminismo de fines del siglo xx»; y más adelante afirma: «Información no equivale a conocimiento. La información necesita estructuras conceptuales que la soporten y den sentido. Aunque parezca extraño, la información también genera ignorancia y desconcierto en ausencias de marcos teóricos, conceptuales y axiológicos que den sentido» (Núñez, 2008, p. 110). En otras palabras, el acceso abierto a las autopistas de la información no asegura conocimiento, la avalancha de información de los medios de comunicación no conduce a la sapiencia. Si el conocimiento fuera algo que encontráramos tan fácilmente no pasara con él lo que exponen, por ejemplo, Arocena, R. y Sutz, J. (2013, p. 19): «En la sociedad global que el capitalismo ha configurado, el conocimiento avanzado se constituye en infraestructura fundamental del conjunto de las relaciones de poder».

A partir de esta reflexión se articula la tercera interrogante: ¿qué produce, en lo esencial, ese conocimiento? Para solucionar tal cuestión, una vez más, es fundamental la obra de Núñez

Jover (2008, p. 111), quien afirma: «En la economía global del siglo xxi la calificación científica y profesional de la fuerza de trabajo debe constituir el arma competitiva fundamental [...] Esta tendencia aumenta, in abstracto, la importancia de los sistemas educativos formales a nivel mundial». De modo que es determinante en esta sociedad del conocimiento la fortaleza y el desarrollo que alcancen los sistemas nacionales de educación. El hecho de que las nuevas tecnología impacten en el despliegue de la ENF y que incidan, a su vez, en el desarrollo del conocimiento, no puede entenderse que la evolución del conocimiento es un problema solo de la ENF o, como refiere Colom (2005, p. 10) de «aula sin muros». En la denominada sociedad del conocimiento es vital, por estar en sus cimientos, la EF y el papel que juega, específicamente, en la sociedad actual.

Sobre el concepto de Educación no Formal

En sus inicio, el propio Coombs cuando presenta estos términos, designa, por una parte, la EF (aquella que abarca el sistema escolarizado) y, por otra, la ENF y EI (Educación Informal), para « [...] designar al amplísimo y heterogéneo abanico de procesos educativos no escolares o situados al margen del sistema de la enseñanza reglada» (Trilla 2009, p. 112). En ese primer momento si bien se identifica una separación entre la EF y las restantes modalidades, no existía una definición clara de las fronteras entre la ENF y la EI (Marenales, 1996, p. 1; Trilla, 2009, pp. 111-112). No es hasta 1974 que Coombs y sus colaboradores reelaboran las definiciones y establecen tres categorías que actualmente son referencia para muchos autores que tratan la temática:

[...] educación formal la comprendida en el sistema educativo, altamente institucionalizada, cronológicamente graduada y jerárquicamente estructurada, que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la universidad. [...] La educación no formal incluía toda actividad educativa organizada, sistemática, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto de adultos como niños(as). Finalmente, la educación informal fue definida como un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente» (Marenales, 1996, pp. 2-3; Sirvent, 2006, p. 3; Trilla, 2009, p. 112).

Visto así, desde la arista teórica, cada una de las modalidades educativas no presenta mayores dificultades para definir las partes en que se conforma ese todo o totalidad que denominamos educación. Sin embargo, existe cierta complejidad cuando se traducen estas definiciones al terreno práctico de la educación, lo que suscita no solo diferencias al colocar un fenómeno en la EF o ENF, sino verdaderos errores prácticos que compromete la utilidad de estos conceptos. Debe tenerse claro que el valor de una definición no está en su construcción semántica o lingüística sino, fundamentalmente, en el valor práctico, es decir, su utilidad está en la misma medida en que resulta una herramientas para dominar y hacer funcionar la realidad en el sentido de nuestras necesidades (Marx, 1974, pp. 7-8; Kopnin, pp. 228-229).

Para el análisis de estas dificultades, Trilla Bernet (2009, p. 111) parte de una clasificación incuestionable: EF y ENF, por tener más semejanzas que diferencias, la Ciencia de la

Educación las une en una subclase frente a la EI. Tratando de fijar una barrera entre la subclase EF y ENF, y la EI y la ciencia presenta « [...] dos criterios en los que más se ha insistido se refieren a la intencionalidad del agente y al carácter metódico o sistemático del proceso» (Trilla, 2009, p. 115). Según el criterio de la intencionalidad, los actos de la EF y ENF son intencionados a la educación, mientras que los de la EI no lo son. Esta aseveración resulta poco certera porque, por ejemplo, en una de las instituciones más señalada como pilar de la EI, la familia, es cuestionable que sus actos no sean intencionalmente educativos; cuando se lee un libro, cuando se visita un museo o cuando se alimenta al niño, es difícil afirmar que en estos actos no existe, además del acto en sí (el ocio o la alimentación), la transmisión a los hijos de una enseñanza determinada, la formación educativa intencional (Trilla, 2009, p. 115).

Por su parte, el segundo criterio plantea que « [...] la educación formal y la no formal se realizarían de forma metódica, mientras que la informal sería asistemática» (Trilla, 2009, p. 115). En este punto, al igual que en el criterio anterior, surgen varios cuestionamientos. En la familia es difícil decir que no existen «métodos» para la educación de los hijos o que los medios masivos de comunicación no tienen «métodos» para la transmisión de sus mensajes. Con lo cual los dos criterios resultan insuficientes para señalar la verdadera diferencia entre una definición y las otras, de tal manera que Trilla (con razón) se inclina por establecer la diferencia a partir de « [...] un criterio de diferenciación y de especificidad de la función o del proceso educativo» (Trilla, 2009, p. 115).

Según estos criterios, los actos de la EF y ENF son siempre actos perfectamente diferenciados de otros y específicamente dirigidos a lo educativo, mientras que en la EI « [...] el proceso educativo acontece indiferenciada y subordinadamente a otros procesos sociales [...]» (Trilla, 2009, p. 116). En otras palabras, el proceso educativo se mezcla y se subordina a otro proceso, cuya finalidad no es precisamente educar, tal es el caso cuando se alimenta al niño: la finalidad es alimentarle, pero también enseñarle determinados hábitos, tanto alimentarios como de comportamiento social. Este autor advierte que « [...] la educación en la familia no es algo separable, distinguible de su vida cotidiana, del clima que en ella se vive» (Trilla, 2009, p. 116).

En las modalidades EF y ENF las corrientes de diferenciación entre ambas se pueden agrupar en criterio metodológico y criterio estructural o legal (Trilla, 2009, p. 117). Según el primer aspecto, la EF se caracteriza por tener un espacio y tiempo definidos, con roles asimétricos (educador- educando), con planes y métodos de estudios cerrados, convencionales; mientras que la ENF se caracteriza por lo contrario, de ahí que « [...] algunos autores han utilizado expresiones como «enseñanza no convencional» o «educación abierta»» (Trilla, 2009, p. 118), es decir que lo formal es un problema de «método».

Algunos autores que siguen esta corriente plantean que en realidad no existe una EF y una ENF sino «grados de formalización», por ello rompen con esta separación y proponen, entonces, una educación inicial, una educación de jóvenes y adultos y unos aprendizajes sociales (Sirvent, 2006, p. 5).

Si se analiza lo que engloba cada uno de estos segmentos, es evidente de que se trata de una «mala versión» de la EF, ENF y EI antes descrita. Por ejemplo, lo que en la definición de

Coombs es ENF, en esta de Sirvent queda reservado únicamente para las edades a partir de los 15 años, lo cual no se aviene con la realidad práctica. La ENF no es para una edad determinada, ello se identifica en el contexto cubano con las denominadas «vías no formales», donde se atienden a los menores que no han asistido a círculos infantiles, o con las diferentes áreas especiales de deporte y grupos culturales que son parte de la ENF y están destinados a personas menores de 15 años.

Por otra parte, existen manifestaciones de ENF que emplean métodos de enseñanza con una rigidez, en muchos casos, mayor que la empleada en la escuela. Un ejemplo de esto es la práctica de muchos deportes (artes marciales) o manifestaciones del arte (ballet) o en la EF métodos totalmente abiertos como puede ser la enseñanza a distancia de muchas carreras universitarias. Cabría aclarar que la ENF no está reservada solo para adultos (sería una confusión entre ENF y educación de adultos) ni la EF es, tampoco, solo para niños, véase, por ejemplo, las universidades donde ya en el pregrado el estudiante es un adulto, por ello algunas investigaciones proponen el empleo de la Andragogía para solucionar problemas de motivación (Cruz, 2010, p. 40). La ENF es un fenómeno objetivo, en consecuencia, el error en la clasificación no se queda en un mero problema teórico, sino que crea una seria distorsión de la realidad que impide su dominio y dirección en el sentido de nuestras necesidades.

Por otro lado, el criterio estructural o legal plantea que la frontera entre una modalidad y la otra no está en el orden pedagógico, sino en el plano legal. Al respecto Trilla refiere que «utilizando este criterio, la distinción entre lo formal y lo no formal es bastante clara: es una distinción, por decirlo así, administrativa, legal» (Trilla, 2009, pp. 118-119). Desde otra dimensión teórica, Colom afirma: «La concepción formal o no formal no depende pues de ninguna variable pedagógica siendo en todo caso el argumento jurídico el que más claramente sirve para discriminar ambos tipos de educación» (Colom, 2005, p. 12). Entre EF y ENF la frontera que existe no es pedagógica o metodológica, sino legal, consecuentemente, esta definición sí se aviene con la realidad y nos permite dominarla, lo que da una perspectiva crucial para el cumplimiento de los objetivos de esta investigación:

[...] la educación no formal, al estar situada fuera del sistema de la enseñanza reglada, goza de una serie de características que facilitan ciertas tendencias metodológicas [...] las escasas normativas legales y administrativas que sobre ella recaen [...], su carácter no obligatorio, [...], facilitan la posibilidad de unos métodos y de unas estructuras organizativas mucho más abiertas [...] que las que suelen imperar en el sistema educativo formal (Trilla, 2009, p. 119).

Esta cualidad permite, entonces, la entrada de los métodos y las técnicas propias de la Andragogía, y los métodos y las técnicas propias de la Educación Popular, esta última, en algunos puntos, incompatible con la EF (Betto, 2015). En la actualidad su empleo se encuentra extendido a la Educación para el Desarrollo Sostenible (EDS).

La ENF no implica o no quiere decir, en modo alguno, que su forma de desarrollo sea anárquica o desordenada, pensar de esa manera resulta un grave error. La alusión a «no formal» distingue la naturaleza de esta modalidad de educación: no está regida ni estructurada legalmente. La educación en esta fase del desarrollo social necesita de una educación «legalmente» estructurada, de manera tal que se hagan homogéneos y que se estandaricen,

en mayor medida, un conjunto de conocimiento que son básicos en la sociedad y que, de alguna manera, inciden en su estructura. No es viable desempeñarse como médico, ingeniero, arquitecto, etc., sin que exista todo un sistema que acredite y asegure una calidad determinada en estas áreas del conocimiento y que, además, lo certifique legalmente (mediante un título), de modo que permita fluir un determinado «tráfico jurídico» propio de las relaciones sociales actuales.

Educación no Formal y Educación de Adulto

Con anterioridad se expusieron las posibilidades que abre la modalidad educativa ENF, por el hecho de no ser reglada por el Derecho, en razón de ello se pueden valorar las opciones que brinda la Andragogía, dado que es interés de esta investigación la educación de personas adultas.

La teoría o las ideas básicas sobre la que se estructura la educación de adultos hoy ya se puede encontrar (aun cuando sea, como la propia filosofía clásica, de manera ingenua) en la Grecia y Roma clásica; en la China de Lao Tse, en los profetas hebreos, pues «estos «notables maestros» concebían el aprendizaje como un proceso de investigación mental no como una transmisión pasiva de contenidos [...]» (Sánchez, 2015, p. 23). Sin embargo, el hecho de que se manejaran y emplearan de manera práctica estas ideas no posibilita encontrar el o los conceptos básicos que actualmente conforman la Andragogía como disciplina, por dos razones puramente objetivas: para el surgimiento de un concepto social se necesita, por una parte, la maduración del fenómeno social que refleja y, por otra, la maduración del conocimiento humano sobre este, y ello ocurre precisamente con la entrada del siglo xx.

El término andragogía fue empleado por primera vez en 1833 por el maestro alemán Alexander Kapp (Sánchez, 2015, p. 33; Melonari, 2011, p. 6; López, 2010, p. 33), pero la disciplina y el cuerpo teórico que la conforma emergen después de la segunda mitad del siglo xx, debido a los procesos que en esta época acontecen.

La primera razón es la institucionalización y la profesionalización de la educación de adulto en la década del 20 del siglo pasado (Sánchez, 2015, p. 33). Con ello el fenómeno educación de adultos alcanzó determinada madurez y, por tanto, la posibilidad de revelar las reglas que rigen su desarrollo. En segundo lugar, con la profesionalización de esta enseñanza comienza a surgir y darse a la publicidad una serie de contradicciones prácticas entre la pedagogía que se empleaba y los resultados de la enseñanza: «Los índices de abandono eran altos y se consideraba exitoso a un profesor que conseguía retener a sus alumnos» (Sánchez, 2015, p. 33). Los artículos que se publicaron en revistas especializadas de la época, al analizar los escasos éxitos de retención, revelaban que en ellos los profesores se habían apartado de los modelos pedagógicos establecidos. Este fenómeno propicia que «[...] comiencen a aparecer libros que analizan esos informes de los profesores y extraen principios que son comunes a ellos» (Sánchez, 2015, p. 33).

Sumado a estos hechos, en la década del 60, varias disciplinas vinculadas a los estudios sobre educación, la psicología, la psicología del desarrollo, la sociología, la gerontología, generan un volumen importante de nuevos conocimientos que, por una parte, explicaban lo

que eran meras intuiciones en los referidos educadores de éxito en la educación de adulto y, por otra, fundamentan la existencia de un «modelo teórico» paralelo a la pedagogía, como afirmara Knowles: «Pronto los educadores de adultos europeos sintieron la necesidad de etiquetar este nuevo modelo teórico que les posibilitaba hablar sobre él de forma paralela a la pedagogía. Lo etiquetaron como «andragogía»» (Sánchez, 2015, p. 34).

Surgía así la Andragogía, en un primer momento «enfrentada a la Pedagogía», es decir, no solo como sistema teórico «paralelo», sino, en varios aspectos, «contrario» a la Pedagogía, véase, por ejemplo, la obra de Knowles *The Modern Practice of Adult* en que aparece el subtítulo *Andragogy Versus Pedagogy*, la realidad práctica se encargaba de demostrar que no se trataba de sistemas teóricos encontrados, sino de dos puntos de una misma línea (Sánchez, 2015, pp. 34-35).

La Andragogía es entendida por algunos como un «neologismo» empleado para designar un sector de la pedagogía que se emplea en la educación de adultos, otros investigadores la conciben como «un método», como «un arte» o como «una ciencia» (Cazau, 2013; Alcalá, 2003, p. 10.; López, 2010, p. 34). No obstante, resulta más importante exponer algunas evidencias prácticas que la precisan como una indiscutida disciplina que emerge y establecer los principios básicos sobre lo que se estructura como sistema de conocimientos, aspectos determinantes en los objetivos de esta investigación.

Lo primero que se debe presentar es que el sistema de conocimiento que conforma la Andragogía se ha venido conformando en un debate con la realidad práctica, como afirma Sánchez Domenech (2015, p. 35) « [...] el origen epistemológico de la andragogía es praxeológico, un reflexionar sobre la práctica de la educación de adultos para llegar a principios y generalizaciones, más tarde fundamentados por la investigación en las distintas disciplinas relacionadas». Luego, este sistema de conocimientos sobre la educación de adultos se ha ido imponiendo como especialización académica en universidades de Europa y América, tanto en el pregrado como en el posgrado (Sánchez, 2015, p. 41).

Esta realidad de la Andragogía no tiene un correlato homogéneo en las opiniones, valoraciones y análisis que se hacen de la misma, ya que unos autores la ubican como una disciplina de la pedagogía, otros como una ciencia que, junto a la pedagogía integra una «ciencia de la educación» (Sánchez, 2015, p. 38). Adoptar una postura en un caso o en otro conduciría a un desarrollo que desborda los propósitos de esta investigación; sin embargo, si apreciamos la realidad que se nos presenta, es evidente que se está ante una ciencia que emerge y, aun cuando no lo ha alcanzado, tiende a su consolidación e independencia, como vaticinó Savicevic, uno de sus estudiosos: «La historia de la andragogía le pondrá en un meritorio lugar en el desarrollo de esta disciplina científica» (Sánchez, 2015, p. 545).

Una vez comprobado que esta es una seria ciencia social, es oportuno pasar a exponer alguno de los principios que la convierten en un sistema de conocimiento especializado. En este caso se mostrarán aquellos principios que evidencian o caracterizan al adulto en situación de aprendizaje. Según Knowles (Sánchez, 2015, pp. 92-100; Melonari, 2011, pp. 7-8), existen seis principios que deben dominarse para poder abordar con eficacia la educación de los adultos:

- Principio de la necesidad de saber: en el modelo pedagógico se asume que el alumno solo debe estar al corriente, debe saber lo que el profesor le enseña para poder pasar de grado; un conocimiento que, por otra parte, solo utilizará en el futuro. Por el contrario, en el modelo andragógico, el estudiante primero debe saber por qué necesita aprehender un conocimiento determinado y luego para qué le servirá este conocimiento, en consecuencia « [...] el facilitador debe ayudar al estudiante a ser consciente de la «necesidad de saber»» (Sánchez, 2015, p. 93).
- Principio de autoconcepto de alumno o individuo: en el modelo pedagógico tanto el profesor como el alumno asumen que el segundo tiene una condición de dependencia respecto al primero, en el modelo andragógico se asume que el alumno tiene un concepto de sí mismo como persona responsable, autodirigida y autónoma, capaz de autodirigirse en el proceso de aprendizaje, rechazando aquellos actos en que se pretende imponer un criterio que no es el propio. (Sánchez, 2015, pp. 93-96; Melonari, 2011, p. 7).
- Principio del papel de la experiencia: en el modelo pedagógico la experiencia personal del alumno es de poco valor para el proceso de aprendizaje, por el contrario el adulto llega al proceso de aprendizaje con una rica experiencia que implica, por una parte, una gran heterogeneidad del grupo que obliga a una individualización mayor de la educación, por otra, una base que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje, y que conducen al desarrollo de muchas técnicas que se basan, precisamente, en la existencia de la experiencia práctica del alumno; sin embargo, en la medida en que puede ser útil esta experiencia previa, en muchos casos, pondría frenos al proceso, por la existencia de hábitos negativos al proceso que se desarrolla. La experiencia del adulto, en muchas ocasiones, conforma hasta su propia identidad (no solamente es Juan, sino además, Juan el minero, o el herrero, etc.), consecuente con ello, si se desecha la experiencia « [...] los alumnos la percibirán como rechazo, no solo a su experiencia, sino a sí mismos como personas» (Sánchez, 2015, p. 97).
- Principio de la disposición para aprender: en el modelo pedagógico se asume que el alumno está dispuesto a aprender aquello que necesita para aprobar, en el modelo andragógico el alumno está dispuesto a aprehender aquel conocimiento que necesite para hacer frente a una situación real de su vida práctica, por esa razón «ellos consideran la educación como un proceso para mejorar su capacidad de resolver problemas y afrontar el mundo actual» (Melonari, 2011, p. 7).
- Principio de la orientación al aprendizaje o para el aprendizaje: en el modelo pedagógico el conocimiento que se le imparte al alumno es de utilidad futura (para acceder a la enseñanza secundaria, al preuniversitario, a la universidad), es por esto que « [...] se centra en el contenido de la asignatura y las experiencias de aprendizaje están organizadas de acuerdo a la lógica del contenido de la materia» (Sánchez, 2015, p. 99). En el método andragógico la orientación para el aprendizaje se centra en la realidad práctica del estudiante, ya que el adulto se interesa por algo en la medida que le resulta útil a su vida. «Según Knowles la falta de reconocimiento de esta característica del alumno adulto ha sido durante mucho tiempo la principal causa de abandono de los estudiantes adultos» (Sánchez, 2015, p. 100).
- Principio de la motivación: en el modelo pedagógico imperan, por lo general, motivaciones externas como son obtener el pase de grado o determinadas

calificaciones, determinado escalafón, etc., mientras que en el modelo andragógico, si bien los adultos tienen motivaciones externas como aumento de salario, promoción en el cargo o mejor puesto de trabajo, en la misma medida son determinantes las motivaciones internas como una mayor autoestima, mayores satisfacciones laborales, etc.

Además de estos, a la Andragogía se le reconocen los principios de participación, horizontalidad y flexibilidad (Alcalá, 2003, p. 10; Melonari, 2011, p. 8; López, 2010, p. 35). En cuanto al primero de ellos refiere Alcalá (2003, p. 11): «debemos entenderla como la acción de tomar decisiones en conjunto o tomar parte con otro en la ejecución de una tarea determinada». La horizontalidad parte del hecho de que facilitador y estudiante comparten adultez y experiencias previas, solo les diferencia el nivel de desarrollo de una conducta determinada (Alcalá, 2003, p. 12; Melonari, 2011, p. 8; López, 2010, p. 35), y la flexibilidad se basa en una experiencia determinada, el proceso se ajusta a su medida (Melonari, 2011, p. 8; López, 2010, p. 35).

Por estas razones, la Andragogía no constituye un simple sistema de métodos o recetas para aplicar a gusto del consumidor, sino, con la seriedad y profundidad que representa, aborda una ciencia social que muestra en su conformación los conflictos necesarios para el desarrollo del conocimiento. La Andragogía es una herramienta teórico-práctica compleja, pero de utilidad, insustituible.

Educación no Formal y Educación para el Desarrollo Sostenible

Como sabiamente comenta María Novo Villaverde, figura reconocida como fundadora de la Educación Ambiental y la Educación para el Desarrollo Sostenible, «educación ambiental y educación no formal son dos realidades que se realimentan» (Novo, 2005, p. 145) Esta relación de interconexión, de íntima retroalimentación no se da, únicamente, por la significación que alcanzan en la contemporaneidad, sino por la madeja que entre uno y el otro entretejen:

El vínculo establece, en primer lugar, la inextricable relación entre nuestro movimiento educativo y el desarrollo sostenible que necesitan las sociedades de nuestro tiempo (...) Por otra parte, la necesidad nos habla de la urgencia del cambio y del importante papel que este tipo de educación tiene para concienciar acerca de los valores que reorientan las propias necesidades humanas, las modulan, y las aproximan a los límites del ecosistema global y a los principios de equidad (Novo, 2005, pp. 150-151).

Esta íntima relación de interdependencia se debe, entre otras muchas causas, a las posibilidades reales que le brinda la ENF a la EDS:

- La ENF está contextualizada. Al no requerir del aula como entorno requerido, las actividades pueden desarrollarse directamente en el entorno destinado a estudiar, lo cual permite «[...] un «diálogo» con el entorno próximo [...] ello permite [...] interpretar en el terreno toda esa información [...]» (Novo, 2005, pp. 151-152).
- La ENF favorece los procesos interdisciplinarios. La ENF, al no estar regida por currículos y disciplinas perfectamente definidas, permite el abordaje de los fenómenos

en su verdadera complejidad. «Esto favorece no poco un verdadero salto cualitativo en los aprendizajes, lo que permite abordar las cuestiones ambientales en toda su complejidad» (Novo, 2005, p. 152).

- La ENF permite que aflore la conciencia participativa. La ENF al desarrollarse directamente en el medio y abordar el fenómeno en su complejidad, lleva al que la recibe no solo información sino conciencia de la realidad, de allí su «conciencia participativa» en tales procesos (Novo, 2005, p. 153).
- La ENF flexibiliza el papel que desempeñan el profesor/a y el alumno/a. Al no requerir de una «calificación específica del profesor», en la ENF el que enseña puede ser simplemente un conocedor de la actividad sin calificación docente alguna, de allí que necesariamente el papel de «profesor» y «alumno» se flexibilicen. «La propia concepción de las áreas de aprendizaje como espacios de descubrimiento e interacción hace que el educador se limite, las más de las veces, a ser un mero orientador y a solventar problemas concretos» (Novo, 2005, p. 153).
- La ENF estimula las relaciones entre educación y trabajo. La ENF, por desarrollarse no en un aula sino en la realidad práctica, propicia, de manera expedita, la relación entre el aprendizaje y la utilidad del conocimiento para la realidad práctica. Brinda « [...] posibilidades para aproximarse a contextos reales [...] y a actividades prácticas [...] que, en su conjunto, constituyen un estímulo para las personas, favorecen que valoren positivamente el trabajo práctico» (Novo, 2005, p. 153).
- La ENF usa múltiples recursos y vías para el aprendizaje. Al poder estar en relación directa con el fenómeno, los recursos y los medios para su aprehensión se multiplican. « [...] Está especialmente adaptada a los requerimientos de la sociedad del siglo xxi, no solo por las consideraciones anteriores, sino también por su carácter multimedia y su enorme capacidad para utilizar instrumentos de muy diversa índole para la actividad educativa» (Novo, 2005, pp. 153-154).
- La ENF estimula la creación de redes. La propia forma en que se desarrolla la ENF implica la relación entre diversos centros de trabajo y de investigación, « [...] la gran variedad de ofertas y centros ha hecho necesarios los intercambios de conocimientos, programas [...] no solo para que la experiencia de unos pueda iluminar la de otros, sino también para establecer criterios consensuados de evaluación que permitan optimizar el rendimiento del trabajo en ellos desarrollado» (Novo, 2005, p. 154).

Se trata de una relación dialéctica, creada y sustanciada por la propia realidad práctica que debe ser explotada en el sentido del desarrollo.

Conclusiones

Es importante señalar que no se deben concebir las modalidades educativas (EF, ENF y EI) como «sectores estáticos» ni desarrollar «singularmente» una de ellas, pues eso resultaría un error muy grave. Deben tomarse como partes de un todo y que solo adquieren su verdadero sentido y esencia en esa relación con el todo.

En la sociedad actual, por una parte, se necesita de una estandarización y consecuente reconocimiento social (títulos académicos que acrediten el nivel educacional o la capacidad de actuar del individuo) de ciertos conocimientos y habilidades que conforman determinadas

relaciones y, por otro, un espacio no formal que permita el desarrollo de conocimiento, habilidades, valores que no pueden ser formados en el «marco de la EF».

La trascendencia de la ENF abarca desde las condiciones de acceso y permanencia, hasta las posibilidades futuras de desempeño en puestos de trabajo específicos. Contribuye a disminuir el desempleo, a reducir la pobreza, a incrementar la equidad y accesibilidad a mejores formas de vida; de manera que aporta al desarrollo endógeno y a la consolidación de los avances sociales.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Acanda, J. L. (2002): *Sociedad Civil y Hegemonía*, Centro de Investigaciones y Desarrollo de la Cultura cubana Juan Marinello, La Habana.

Alcalá, A. (2003): «Andragogía en un sistema de educación abierto y a distancia», <<http://postgrado.una.edu.ve/iniciacion/paginas/lineaalcala.pdf>> [15/6/2015].

Arocena, R. y Sutz, J. (2013): «Innovación y democratización del conocimiento como contribución al desarrollo inclusivo», en G. Dutrénit y J. Sutz (eds.), *Sistemas de innovación para un desarrollo inclusivo. La experiencia latinoamericana*, Foro Consultivo Científico y Tecnológico, Ciudad de México, pp. 19-34.

Betto, F. (2015): «Paulo Freire: Educación dialógica», conferencia magistral, Casa de las América, La Habana.

Canfux, V. (2000): «La pedagogía tradicional», en *Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual*, Editorial Universitaria Universidad Juan Misael Saracho, Tarija, Bolivia, pp. 5-10.

Cazau, P. (2013): «Andragogía», <<http://www.buenastareas.com/ensayos/Andragog%C3%ADa-Por-Pablo-Cazau/24127380.html>> [22/01/2016].

Colom Cañellas, A. J. (2005): «Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal», *Revista de Educación*, n.o 338, septiembre-diciembre, Madrid, España, pp. 9-22.

Coombs, P. H. (1971): *La crisis mundial de la Educación*, Ediciones Península, Barcelona.

Cruz Díaz, M. R. (2010): «El ámbito de la educación no formal como espacio de formación civil: la participación ciudadana», <http://www.uhu.es/agora/version01/digital/numeros/04/04-articulos/monografico/pdf_4/04.PDF> [18/01/2016].

González Arencibia, M. (2000): «La Crisis como concreción conceptual en los umbrales del siglo xxi», *Filosofía y Sociedad*, vol. 1, Félix Varela, La Habana, pp. 210-224.

Kopnin, P. V. (s. a): *Lógica Dialéctica*, Imprenta Universitaria Andre Voisin, La Habana.

Lenin, V. I. (1960): «Enseñanzas de la crisis», *Obras Escogidas en tres tomos*, vol. 2, Progreso, Moscú, pp. 76- 79.

López Gutiérrez, J. C. (2010): «Modelo de gestión del proceso de preparación y superación de cuadros en el contexto de las organizaciones en Cuba», tesis de doctorado, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior de la Universidad de La Habana (CEPES).

Marenales, E. (1996): «Educación formal, no formal e informal temas para concurso de maestros», <<http://www.inau.gub.uy/biblioteca/eduformal.pdf>> [02/12/2015].

Marx, C. (1974): «Prólogo de la Contribución a la Crítica de la Economía Política», Obras Escogidas de C. Marx y F. Engels, vol. 1, Progreso, Moscú.

Melonari, V. L. (2011): «Un acercamiento a los principios básicos del aprendizaje de adultos del idioma inglés como lengua extranjera», <http://www.bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/271/seminario-4009-la.pdf> [02/03/2016].

Novo, M. (2005): «Educación ambiental y educación no formal: dos realidades que se realimentan», Revista de Educación, n.o 338, septiembre-diciembre, Madrid, España, pp. 145-166.

Núñez Jover, J. (2008): «Las imágenes de la ciencia y la tecnología: acentuando la perspectiva social en ciencia y tecnología», en J. Núñez Jover, L. F. Montalvo Arriete, y F. Figaredo Curiel (comps.), Pensar Ciencia, Tecnología y Sociedad, Félix Varela, La Habana, pp. 89-152.

Organización de Cooperación y Desarrollo Económicos (OCDE) (2006): Manual de Oslo. Guía para la recogida e interpretación de datos sobre innovación, 3ra ed., Grupo TRAGSA, Madrid.

Sánchez Domenech, I. (2015): «La Andragogía de Malcom Knowles: teoría y tecnología de la educación de adultos», <http://www.dspace.ceu.es/bitstream/10637/7599/1/La%20andragog%C3%ADa%20de%20Malcom%20Knowles_teor%C3%ADa%20y%20tecnolog%C3%ADa%20de%20la%20educaci%C3%B3n%20de%20adultos_Tesis_Iluminada%20S%C3%A1nchez%20Domenech.pdf> [02/03/2016].

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, OPFYL, Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires, <<http://www.unesco.org.uy/ci/fileadmin/educacion/Revisi%C3%B3n%20del%20Concepto%20de%20EduNoFormal%20-%20JFIT.pdf>> [02/03/2016].

Trilla Bernet, J. (2009): «La Educación no Formal», Aportes a las prácticas de Educación No Formal desde la Investigación educativa, Dirección Educativa del Ministerio de Educación y Cultura, Montevideo, pp. 99-127.

UNESCO (2005): Informe mundial de la UNESCO. Hacia las sociedades del conocimiento, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, París.

RECIBIDO: 15/7/2016

ACEPTADO: 19/7/2016

Elizabeth Cabalé Miranda. Universidad de La Habana, Cuba. Correo electrónico: elycabalem@flacso.uh.cu

Gabriel Modesto Rodríguez Pérez de Agreda. Universidad de La Habana, Cuba. Correo electrónico: gabriel@flacso.uh.cu