

En esta obra, y a partir de la acción, Abraham Paín aborda una modalidad educativa todavía no reconocida por los especialistas en educación.

En función de los recursos disponibles y sin intentar un tratamiento exhaustivo realiza un análisis exploratorio que abre las puertas a futuras investigaciones sectoriales.

Su investigación registra tres etapas: en la primera justifica el interés del tema y analiza los antecedentes de la puesta en marcha de innovaciones; en la segunda, basada en observaciones de campo, propone una caracterización de la educación informal; en la tercera sitúa a la educación informal en el contexto de las modalidades existentes y propone considerar a la acción educativa en tanto acción global de la sociedad.

Abraham Paín fue director de Zumerland, investigador en el CICE, docente de las universidades de Mar del Plata y Buenos Aires y consultor de la UNESCO, del B.I.E. y del B.I.T. Es consultor en problemas de educación de adultos en Francia y colabora con el Centre de Recherches sur la Formation. Ha publicado "Réaliser un projet de formation", "Bâtir mon plan personnel de formation", "Evaluer une action de formation" y "Education informelle".

Código Nº 604

**Psicología
Contemporánea**

Informal

**potencial educativo
en las situaciones cotidianas**

PAÍN



Colección Psicología Contemporánea

Abraham Paín

Educación Informal
El potencial educativo
de las situaciones cotidianas

Ediciones Nueva Visión
Buenos Aires

Así como los primeros exploradores de América no sabían en qué aspecto serían desmentidas sus expectativas de fenómenos desconocidos, nosotros podríamos pasar al lado de cosas jamás vistas porque nuestros ojos y nuestros espíritus tienen el hábito de elegir y de catalogar solamente lo que entra en clasificaciones ya verificadas.

Si un Nuevo Mundo fuese descubierto hoy, ¿sabríamos verlo?

I. Calvino

Como los bibliotecarios borgesianos de Babel que buscan el libro que les dará la clave de todos los otros, oscilamos entre la ilusión de lo completo y el vértigo de lo inefable.

Georges Perec

Quien quisiera acuñar la moneda de lo absoluto contaría solo los rostros del viento.

Bernard Noel

I.S.B.N. 950-602-251-8
© 1992 por Ediciones Nueva Visión S.A.I.C.
Tucumán 3748, (1189) Buenos Aires, República Argentina
Queda hecho el depósito que marca la ley 11.723
Impreso en la Argentina / Printed in Argentina

INTRODUCCION

La pulga en la oreja

Intentar delimitar el campo de acción y caracterizar a la educación informal plantea una dificultad mayor. En efecto, ¿cómo distinguir esta nueva modalidad educativa de la acción escolar o de la formación continua, bien identificadas y definidas?

Nuestra curiosidad fue despertada por ciertos efectos observados en la práctica profesional y de investigador. Acciones en pro del aumento y del mejoramiento de la producción en una fábrica o programas de televisión cuyo objetivo primero era distraer, provocaban efectos en los participantes y espectadores que no se podían atribuir a una intención previa. Sin que haya habido un objetivo educativo explícito, ni programa establecido ni animador o docente designado, se detectaron cambios de comportamiento de los espectadores, así como la adquisición de informaciones.

Nos ha parecido interesante recapitular algunos casos en los que fueron detectados resultados inesperados.

1. La acción transcurre en una fábrica. Un grupo de obreros está estudiando un problema relacionado con la preparación de un proyecto de mejoras en un taller. La discusión es viva, las intervenciones se multiplican en diferentes sentidos. Una obrera dice: "Estamos perdiendo tiempo. Necesitamos organizarnos, decidir el orden del día, designar un presidente de la reunión".

¿Cuáles son los orígenes de esta reacción? Hay que buscarlos en el pasado reciente; en esta fábrica se modificó hace algunos años la estructura de la organización. De una pirámide con cinco escalones entre la base y la

dirección se pasó a una estructura de tres niveles. Las reuniones fueron uno de los medios utilizados para tratar los problemas de coordinación entre las diferentes unidades de producción y los servicios funcionales.

Por otra parte, durante dos años, dos grupos diferentes de asalariados voluntarios participaron en la elaboración de proyectos de mejoras produciendo realizaciones concretas. Hicieron el estudio completo del problema, negociaron con distintos interlocutores para elaborar y hacer aceptar su proyecto y dirigieron la construcción resultante. Sus tareas fueron animadas por un profesional exterior a la empresa cuya misión fue ayudar a ambos grupos a alcanzar su objetivo. Aportó métodos de trabajo eficaces para las diferentes etapas de la elaboración del proyecto, pero su misión no fue enseñar. El origen de esta acción fue la voluntad de la dirección de demostrar a la jerarquía intermedia que la base era capaz de producir aportes útiles al funcionamiento de la empresa.

En este caso, la internalización de las reglas de organización eficaces del trabajo colectivo puede ser considerada como uno de los efectos de un procedimiento aplicado originalmente para lograr un objetivo operacional. Interrogada sobre lo que ella aprendió como resultado de su participación en uno de los grupos de trabajo, la obrera más arriba nombrada no menciona el aprendizaje del trabajo en grupo o la organización del trabajo personal. Su comportamiento ha sido modificado en función del objetivo operacional, sin que ella lo perciba como educativo.

2. Durante muchos años se emitió en la televisión argentina un programa diario, al mediodía, animado por una ex estrella de cine. "Los almuerzos de Mirtha Legrand" reunían a cuatro o cinco personalidades conocidas en función de la actualidad: el científico mencionado en la prensa, los actores de una obra exitosa, el campeón automovilístico de vuelta al país, el sacerdote que dirige una acción de solidaridad, etcétera. Esas personas almorzaban bajo el ojo de la cámara y la conversación permitía presentar las actividades y éxitos de cada uno de los invitados.

Una muchacha que estaba en vísperas de su boda vio este programa que, a primera vista, en función de sus participantes y sus objetivos, no parecía aportarle nada específico. Sin embargo, un aspecto del mismo llamó su atención y le permitió resolver uno de los problemas que la preocupaba.

En efecto, al prepararse para el rol de ama de casa, una de sus dudas era cómo disponer la mesa para recibir a los padres de su futuro marido de acuerdo a las costumbres. La disposición de los elementos en la mesa, durante el programa, fueron un ejemplo concreto que resolvió dichas dudas.

En este caso no hubo intención explícita de enseñar por parte del emisor (la animadora del programa). Por su parte la mirada del espectador (la muchacha) no tenía tampoco un objetivo preciso porque el programa se emite a la hora del almuerzo y es visto conversando en familia. El elemento motor en este caso es una preocupación práctica del orden de la sociabilidad. Frente a un contenido disponible, el desencadenante de la atención es la interrogación latente del receptor. El encuentro con ese contenido permite un aprendizaje que es inesperado, no formalizado, sin contenido previsto, ni intervención de un docente.

3. Tres sociólogos han estudiado el funcionamiento de los grupos de trabajo semiautónomos en un taller (Prestat: Binois; Lancelle). El análisis se hizo sobre las minutas de las reuniones realizadas durante tres años. La organización del trabajo fue modificada, en el momento del lanzamiento de un producto nuevo, para responder a las exigencias de la producción y al desafío que implicaba en vista al futuro de la empresa.

Se respetaron los principios del "enriquecimiento del trabajo", tanto desde el punto de vista técnico como de la organización del trabajo (distribución de poder, información, grado de autonomía de los grupos de trabajo).

En sus conclusiones, los autores destacan "la ampliación del horizonte fuera del equipo, la asunción progresiva por los equipos de una parte cada vez mayor y significativa del rol tradicional de los supervisores, con la consecuencia para éstos de una elevación del nivel de los problemas que tratan habitualmente... Paralelamente, la actividad de los trabajadores se califica, y da como resultado que la noción de promoción individual (que no desaparece completamente) fue suplantada por la noción de promoción social de todo un grupo".

Las consecuencias señaladas muestran que los efectos de la acción han superado los objetivos operacionales inicialmente fijados. Las modificaciones en el comportamiento de los actores aparecen como un coproducto o un subproducto del conjunto de la operación; los participantes no actuaron para formarse, los temas sobre los cuales se produjo el aprendizaje no fueron formalizados y el rol docente no estaba definido.

El funcionamiento del tipo de organización y de los medios utilizados —equipo de trabajo semiautónomo, sistema de reuniones para coordinar la actividad y resolver los conflictos— define un campo de acción posible, que estimula y obliga al mismo tiempo a aprender y a desarrollar comportamientos nuevos. Las diferencias individuales pueden ser atribuidas a las competencias ya poseídas por los participantes y a su grado de compromiso con la organización.

El plan de presentación

Abordamos una modalidad educativa todavía no reconocida por los especialistas en educación, a partir de la acción. En función de los recursos disponibles no intentamos un tratamiento exhaustivo, preferimos un enfoque exploratorio. Osamos pensar que el interés del tema justificará la inversión de recursos de investigación para profundizar los aspectos descubiertos.

El proceso de investigación comprendió tres etapas. La primera se centró en la justificación del interés del tema y la búsqueda de antecedentes de la puesta en marcha de innovaciones. La segunda etapa se basa en las observaciones de campo para proponer una caracterización de la educación informal. La tercera tiene por objeto situar a la educación informal en el contexto de las modalidades existentes y propone considerar a la acción educativa en tanto acción global de la sociedad.

La primera parte aporta elementos para responder a la pregunta: ¿Por qué interesarse en la Educación Informal? El primer capítulo presenta tres temas de actualidad. El primero se refiere a los adultos. El proceso de socialización fue considerado como único y localizado en las primeras etapas de la vida individual. Pero las transformaciones científicas, técnicas, económicas y sociales que el mundo contemporáneo vive cuestionan esta primera socialización, pues resulta demasiado rígida para facilitar la adaptación a los cambios que los adultos deben enfrentar durante su vida activa (movilidad profesional y geográfica, cambios de comportamiento individuales y colectivos).

El segundo trata del sistema escolar que se encuentra jaqueado por circunstancias diversas, internas y externas, que cuestionan su capacidad para satisfacer de manera adecuada una demanda cada vez más amplia y diversificada. Finalmente, el tercero constata que el futuro se convierte en un problema central para la educación, en la medida en que se hace imprescindible anticipar para poder participar en el cambio.

El segundo capítulo remonta al pasado reciente, para explorar la aparición y puesta en marcha de dos innovaciones radicales en el campo de la educación: el concepto de Educación Permanente y la Formación Continua en Francia. La difusión del concepto de Educación Permanente sufrió diversos avatares, en la medida en que significó una ruptura en la concepción de la educación. El análisis de su evolución y difusión permite percibir las dificultades a superar por una nueva conceptualización, tanto en el plano de las ideas como en el de su aplicación en diferentes países.

Las nuevas demandas educativas y su satisfacción por organismos exteriores al sistema formal, asociaciones voluntarias, empresas, administra-

ción pública están en el origen del desarrollo de la educación de los adultos y de la creación de un quasi-sistema educativo. La Ley de 1971 organizó en Francia la Formación Continua de los adultos en la vida activa, según los criterios del mercado. Estas características y ciertos resultados observados en la aplicación ofrecen elementos de reflexión en relación con los nuevos desarrollos de la acción educativa.

La segunda parte tiene por objetivo describir a la educación informal. El tercer capítulo se basa en observaciones de campo y comprende tres monografías. Sobre la base de la observación de un cambio de estructura en una fábrica fueron detectados comportamientos cuyas fuentes se encuentran en el funcionamiento de la estructura y las reglas de organización. El análisis secundario de dos estudios sobre los habitantes de un edificio con habitaciones no ortogonales permitió observar efectos de la organización del espacio de la vivienda sobre los comportamientos de los habitantes. ¿Cuáles son los contenidos que los espectadores adultos de programas comerciales de televisión en su tiempo libre conservan y aplican? La respuesta a esta pregunta se encuentra en el resumen de una tesis de tercer ciclo sobre los aprendizajes de los adultos entre 25 y 45 años en situaciones de tiempo libre.

El cuarto capítulo explora la Educación Informal a partir de la emergencia del concepto para lograr su caracterización. Se comienza por un análisis del estado de la reflexión y la presentación de nuestro enfoque. El quinto capítulo explora tres aspectos caracterizadores: el contenido, los medios de acción y el rol del que aprende. La conclusión de esta segunda parte está orientada hacia la acción. El primer aporte es un ejercicio de "lectura educativa" de una organización; el segundo, una propuesta metodológica para explorar el potencial educativo de una situación profesional y el tercero una ficha para detectar los recursos educativos ocultos en una organización.

La tercera parte tiene por objetivo integrar los aportes de la educación informal a la acción educativa. El sexto capítulo es un alegato por una profundización de la reflexión a partir de una ampliación del campo de observación de la sociología de la educación actualmente casi totalmente dedicada al sistema escolar, de una aplicación de la noción de "camino crítico" a la educación y de la exploración de los contenidos que hoy aparecen como necesarios. El séptimo capítulo propone un enfoque global de la educación a partir de la diversidad de medios disponibles y de las posibilidades de colaboración entre ellos. A tal efecto, un análisis comparativo de las tres modalidades permite visualizar los aportes de cada una de ellas. La conclusión de esta parte es una síntesis de las ideas sobre la educación informal en forma de respuestas a las preguntas de un profesional. La bibliografía citada se consigna al final de la obra.

Modo de empleo

Frente a un sumario que presenta el camino recorrido, el interés del lector puede orientarse hacia la acción o hacia la reflexión. En el primer caso conviene comenzar por el capítulo tres y las tres partes de la conclusión de la segunda parte. En el segundo, conviene empezar por la segunda parte, para luego ir a la primera, que presenta los fundamentos, y finalizar con la tercera.

Agradecimientos

Se agradece a J. Dumazedier, B. Schwartz, B. Pasquier, J. Ader, Y. Minvielle, L. Crayssac, R. Licky y F. Vincent las ideas y estímulos recibidos durante las diferentes etapas de esta investigación, así como a M. Bernard por el papel que desempeñó como editor.

Primera parte

¿POR QUÉ INTERESARSE EN LA EDUCACION INFORMAL?

Viajar no sirve mucho para comprender, pero sirve para reactivar durante un instante el uso de los ojos: la lectura del mundo.

I. Calvino

INTRODUCCIÓN

La pregunta se justifica. ¿Es ésta una nueva moda pedagógica? O acaso, ¿se trata de una nueva denominación de lo que ya se hace? El debate sobre la educación es complejo y difícil; parece limitarse en muchos casos a los aspectos técnicos y metodológicos de la enseñanza. Reconociendo la importancia de los aportes que este enfoque hizo al pensamiento sobre la educación nos parece interesante y útil profundizar la reflexión, introduciendo los fenómenos de aprendizaje que ocurren fuera de los lugares tradicionales y bien identificados.

Esta parte comprende dos capítulos. El primero señala algunos problemas mayores de la educación actual en el plano de la acción y de la reflexión. El segundo presenta dos aportes relativamente recientes, útiles para la reflexión y la acción orientada hacia el futuro.

La lista de problemas presentada en el primer capítulo: los adultos como el nuevo público de la acción educativa, las dificultades actuales del sistema escolar para cumplir su misión y el aporte de la educación a la preparación del futuro señala algunos hechos, sin pretender ser exhaustiva. Debe ser considerada más bien como una serie de interrogantes planteados a la acción y a la reflexión para estimular la toma de conciencia de fenómenos actualmente descuidados.

La observación de la difusión de las ideas nuevas, de sus conflictos con las antiguas y de sus dificultades de implantación, muestra que el proceso no es lineal. En el segundo capítulo hemos elegido dos experiencias recientes: la "desviación" del concepto de Educación Permanente y la organización de la Formación Continua de adultos, en Francia, fuera del marco del sistema formal. La Educación Permanente, a pesar de no ser "ni un movimiento ni una doctrina unitaria" (Furter, 1977), rompe con las ideas clásicas sobre la educación. La amplitud de su problemática y las consecuen-

cias para la acción que se pueden extraer de su enfoque originó una literatura crítica abundante: una práctica rica y variada y, *last but not least*, nutrió el debate sobre los fundamentos y la inserción de la educación en la sociedad contemporánea.

La Formación Continua en Francia presenta la particularidad de haber sido ubicada en el mercado, en relación directa con la vida económica y social del país, orientada hacia la acción y hacia lo inmediato. Fue una decisión audaz en dos sentidos, pues la acción educativa escapa al control de los profesionales de la educación y además se la considera como un modelo cuyos resultados deben reflejarse en el sistema escolar. En los dos casos no se trata de hacer un análisis crítico ni una presentación exhaustiva, ya intentados por los especialistas, sino de utilizarlos por su valor heurístico. Ambos aportes proponen experiencias y resultados para elaborar un enfoque más amplio sobre la acción educativa.

1. TRES PROBLEMAS DE ACTUALIDAD

1.1. Los adultos frente al cambio

1.1.1. ¿Los adultos deben resocializarse?

Los cambios producidos en la sociedad desde principios del siglo y especialmente después de la Segunda Guerra Mundial obligaron a los adultos a adaptaciones, a veces difíciles, para cumplir con los nuevos roles exigidos en el plano profesional, social, político, familiar e individual.

En la economía se han sucedido períodos de prosperidad y de depresión con fuertes impactos sobre la movilidad social, así como repercusiones sobre la identidad, las actitudes y los comportamientos de los adultos. Elder señala la influencia de la gran crisis de 1929 en los EE.UU. sobre los comportamientos individuales. "La amplitud del cambio individual está determinado por el monto de cambio en las situaciones sociales, demandas de rol y desafíos encontrados durante la crisis" (Elder). Paralelamente, las consecuencias de las mutaciones tecnológicas facilitaron el consumo de bienes y servicios antes reservados a una minoría. Numerosos oficios en distintas ramas de la economía, especialmente en la industria, desaparecieron como consecuencia de la transformación de los materiales utilizados, de las técnicas de fabricación y de los nuevos productos, y simultáneamente se desarrolló el sector terciario. Aparecieron nuevos roles que no existían en el momento de la socialización, durante la infancia, de los actuales adultos.

Los cambios se produjeron en las estructuras productivas, en las normas de trabajo, en las relaciones individuales y familiares (familia nuclear, aumento de los divorcios, nuevos modos de vida en pareja), en el vocabula-

rio y las ideas científicas, tanto como en la vida política y social. Entre los más importantes, el acentuado fenómeno de movilidad geográfica en el interior del mismo país (urbanización anárquica en los países dependientes, migración de los rurales a las ciudades, atraídos por la industria en los países industriales) y también hacia países extranjeros (trabajadores migrantes en Europa, en los países árabes, en América latina y en los EE.UU.).

Millones de adultos fueron obligados a una mayor exposición en relaciones secundarias, a vivir en un entorno donde los interlocutores significativos pasaron a ser más heterogéneos y donde el marco social se hizo menos controlable. Se vieron obligados a cohabitar con puntos de vista y adaptarse a estilos de comportamiento inhabituales, a veces opuestos a los suyos.

Este breve resumen de situaciones nuevas, a las que los adultos debieron adaptarse en el curso del siglo, tanto en los países industrializados como en los dependientes, aunque en grados y momentos distintos, nos lleva a interrogarnos sobre los medios a su disposición para enfrentarlas.

Los observadores concuerdan en la estimación del alto precio pagado por los rurales para insertarse en la industria, obligados a vivir en grandes aglomeraciones con vecinos de orígenes diversos, en ruptura con el tipo de relaciones sociales a las que estaban habituados en el marco de pequeñas comunidades. Situación agravada en muchos casos por el cambio de país. Esas dificultades de adaptación fueron detectadas a través de los fenómenos de anomia, delincuencia y de los distintos tipos de problemas de salud.

Talmon subraya "En las sociedades estables, la socialización adulta es en primer lugar correctiva de las deficiencias de la primera socialización al ofrecer ajustes a los cambios previsibles de los roles ligados al sexo y la edad. En sociedades más diferenciadas es, en primer lugar, instrumento de desarrollo al especificar el aprendizaje previo para facilitar la adaptación a roles adultos especializados. La socialización reformativa permite al adulto enfrentar los cambios drásticos y las crisis, y asumir nuevos roles muy poco compatibles con los que cumplía antes. Cambios radicales en la sociedad, con una fuerte movilidad social, necesitan además una socialización transformativa que borre los aprendizajes previos y reoriente completamente la personalidad del actor" (Talmon).

Las investigaciones recientes sobre la socialización durante la edad adulta cuestionan la idea según la cual las experiencias significativas de socialización ocurren sólo durante la infancia (Talmon) (Brid; Wheeler) (Cotrell) (Mortimer; Simmons). Clausen señala que la socialización puede ser observada desde el punto de vista del grupo y del individuo (Clausen). Por una parte es el mecanismo de aprendizaje de los nuevos miembros para integrarse y vivir en el grupo; por otra, es un proceso de

aprendizaje para participar en la vida social. La socialización adulta se distingue de la infantil desde tres puntos de vista; el contenido aprendido, el contexto en el cual el aprendizaje ocurre, y las respuestas del socializado. Desde el punto de vista del contenido es más realista. Comprende la síntesis de lo que se ha aprendido previamente y el desarrollo de maneras de reconciliar normas contradictorias. Desde el punto de vista del contexto, una gran parte de la socialización ocurre después que el socializado ha asumido la totalidad del rol. Desde el punto de vista de la respuesta, al poseer una experiencia previa considerable de socialización, el adulto puede tener expectativas más claramente definidas, que resisten los cambios provocados por el nuevo contexto. En muchos casos la socialización de los adultos es voluntaria y por su iniciativa. Tienen suficientes recursos para retirarse del grupo si no responde a sus expectativas. Son más capaces de resistir a las tentativas de socialización impuesta.

1.1.2. Un nuevo público para la educación

Cuando los sistemas de producción, las relaciones sociales y las profesiones evolucionaban lentamente, los cambios de las competencias requeridas para ejercer los oficios eran controlables. Invertir el esfuerzo principal en la formación inicial fue una estrategia bien adaptada a las necesidades. Se trataba de formar a los jóvenes para que adhiriesen a los valores de sus mayores y pudiesen asegurar la continuidad de la sociedad. Esta estrategia ha sido también seguida por los procesos revolucionarios de nuestro siglo que han consagrado la mayor parte de sus esfuerzos educativos a los jóvenes e invertido la mayor parte de los recursos consagrados a la educación en el sistema escolar.

La obsolescencia rápida de los productos, de las técnicas, de los oficios y de las competencias, se convierte en un hecho nuevo y predominante en la segunda mitad de este siglo, que cuestiona todo el sistema de adquisición de las calificaciones y de las competencias. Por otra parte, en el plano de los comportamientos individuales y sociales se manifiestan también evoluciones, pues nuevos valores empiezan a emerger y se debe aprender a cambiar, a adaptarse a nuevas situaciones.

En las situaciones de cambio acelerado y permanente, el rol de los adultos adquiere una importancia capital. Pues los adultos son, voluntaria o involuntariamente, participantes activos tanto en la preparación de los cambios como en la puesta en obra de las innovaciones en el plano económico, social o político. El éxito del cambio depende de su grado de adhesión, una de cuyas manifestaciones es la participación política y el voto,

que decide el futuro en el momento de tomar decisiones, pero principalmente en la actividad cotidiana en tanto productor.

En la situación actual, a causa de la rapidez de los cambios, es necesario desarrollar la capacidad de vivir en el cambio. Esto es válido para los jóvenes y con mayor urgencia aún para todos aquellos que, incorporados a la vida activa, están fuera del alcance de la formación inicial, especialmente los adultos. Porque el peso de los hábitos es grande, ellos son los que encuentran más dificultades para modificarse frente a un entorno transformado.

La situación vivida por los países en proceso de liberación es un ejemplo esclarecedor en cuanto a la amplitud y a la velocidad de los cambios. Tocan a los comportamientos cotidianos y están fuertemente cargados de valores en relación con la actitud frente al trabajo, el sentido de la solidaridad, la reformulación del nivel y del género de consumo, etcétera. Una mirada sobre las últimas décadas en los países industrializados permite verificar la aceleración del cambio, y las anticipaciones sobre los que vendrán permiten prever las transformaciones probables y en consecuencia nuevas necesidades en materia de competencias. Se pueden anticipar necesidades semejantes en los países dependientes en función de la nueva división internacional del trabajo en vigor.

La profundización de la vida permite emitir la hipótesis de que el peso de la formación postescolar aumentará aún y puede llegar a ser más importante que el de la formación inicial. Por ejemplo, en Francia, 37% de una cohorte llega al nivel del Bachillerato en la década del 80. Tienen entre 18 y 20 años para una esperanza de vida que supera los 70 años. Es decir, casi medio siglo de vida por delante después de la escolaridad y en ese lapso se producirán sin duda transformaciones en todos los planos, a las cuales cada individuo y la sociedad en su conjunto deberán enfrentar.

La suma de las transformaciones económicas y sociales y de la profundización de la actividad humana derivada de una acrecentada esperanza de vida obliga a la puesta al día y al perfeccionamiento de los adultos y permite considerarlos como un público posible para la educación. Entre los especialistas se observan inicios de cambio en la percepción de este nuevo público de la educación. Los autores del informe final del coloquio "Contenidos futuros de la educación" (Unesco, 1981) han retenido 68 puntos que emergen de los debates, para guiar la reflexión y la acción. En el capítulo consagrado al marco general, que comprende 14 puntos, dos nos parecen destacables:

3. La acción en favor de los niños es una inversión a largo plazo. Es necesario también darse cuenta de la urgencia de las decisiones a tomar en un futuro muy cercano: esas decisiones demandan que los adultos voten, refle-

xionen, se comprometan personalmente y contribuyan a que su país prosiga políticas válidas. Dicho de otro modo, no podemos esperar que los niños crezcan. La educación de los adultos debe ser objeto en la actualidad de una atención particular.

4. [...] La educación de los adultos es el único medio para preservar el porvenir de los niños actuales, dado que éstos ocuparán puestos de responsabilidad dentro de 15 a 25 años y más.

Por otra parte, en los debates sobre el futuro, los ejercicios de simulación y de previsión dependen en cierta medida de los medios técnicos que permiten estudiar los diferentes escenarios posibles y sus consecuencias. Pero el aspecto más importante y previo a toda reflexión prospectiva es el debate sobre los criterios que deben orientar la elaboración del futuro. Cuáles serán los criterios de producción y de consumo: cuáles son las necesidades prioritarias a satisfacer por la sociedad: qué actitud tomar con respecto a los recursos naturales y a su conservación, son aspectos esenciales para definir un modelo (Varsavsky).

Definirlos y establecer las prioridades no es una tarea de especialista sino responsabilidad de todos los miembros de la sociedad. De allí la importancia de las competencias de los adultos, puesto que son ellos quienes deben asumir la responsabilidad de esta tarea. Desde este punto de vista, los adultos resultan actores privilegiados para tomar en mano la elaboración y la toma de decisiones sobre el futuro. La acción educativa es uno de los medios para sostenerla, pues, si la voluntad de participar depende de condiciones políticas facilitantes, es necesario que los adultos posean las competencias para analizar las situaciones y para participar eficazmente en los debates y en las decisiones.

1.2. La escuela jaqueada

1.2.1. El peso de las limitaciones demográficas y financieras

En la década del 50 se produjo el crecimiento de los sistemas escolares: esfuerzo de escolarización en el nivel primario, particularmente en los países dependientes, generalización de la enseñanza secundaria en los países industrializados, hasta entonces muy elitista. Paralelamente, el desarrollo de la enseñanza superior puso rápidamente en evidencia una serie de dificultades, sobre todo en los países industrializados. Los estudiantes protagonizaron en la década del 60 movimientos que, al mismo tiempo que objetaban la enseñanza magistral, cuestionaban los fundamentos sociales de

los sistemas escolares (mayo del 68 en Francia, BE, UU, RFA, Italia, América latina).

Hacia fines de esa década, la noción de "crisis de la educación" fue corriente como expresión de la situación existente en los sistemas escolares, tanto en los países dependientes como en los industrializados. En la década del 70 la situación se agravó por la crisis económica que influyó en los gastos en educación y cuando la falta de adaptación de los sistemas escolares fue patente (Coombs, 1968).

El crecimiento demográfico es un problema que grava a los sistemas escolares. La tasa estimada de crecimiento anual de la población, en las regiones desarrolladas oscila entre 0,4 y 0,9%, y en las regiones subdesarrolladas entre 2,5 y 2,9%. En 1975 el efectivo a escolarizar en Asia, América latina y África fue de 346 millones de niños. Según las proyecciones de UNESCO y del ISCED para el año 2000 llegarán a 763 millones, o sea 2,2 veces más. En función de las estimaciones de crecimiento demográfico hechas por UNESCO, serán necesarios nuevos esfuerzos financieros, pero la crisis económica no permite prever un aumento de los gastos en el futuro próximo.

En 1976 la tasa de crecimiento de los gastos públicos en educación en el mundo era de 3,3% (contra 10,9% en 1965) mientras que la tasa de crecimiento del PNB para ese mismo año fue de 2,4% (contra 5,2% en 1965). Dicho de otro modo, la baja de la tasa de crecimiento es mucho más importante para los gastos en educación que para el PNB" (UNESCO; Rassekh).

Coombs escribía (Coombs, 1979): "Hay una caída de la prioridad acordada a la educación en ciertos países y se rechaza el punto de vista anterior, según el cual los aumentos de gastos en educación son *ipso facto* una buena inversión para el desarrollo nacional, en consecuencia, hay cada vez más limitaciones financieras sobre los presupuestos en educación".

Los problemas difieren entre los países industrializados y los países dependientes. Si en el primer caso no se prevé un aumento importante de los efectivos, se plantea el problema de la calidad de la enseñanza. En los países dependientes los problemas son más complejos: aumento de los efectivos y al mismo tiempo demanda creciente de calificaciones que ayuden a asegurar el desarrollo económico y social.

1.2.2. ¿Cuál es la función de la escuela en los países dependientes?

En su estudio de 1967, Coombs (Coombs, 1968) puso en evidencia los de-

sajustes del sistema escolar en los países dependientes en relación con sus necesidades de desarrollo. ¿Cuál es la situación veinte años después?

Después de la Segunda Guerra Mundial, época del acceso a la independencia política de los países de Asia y África, los organismos internacionales han propagado la idea de que la educación en tanto inversión podría ser la clave para la solución de sus nuevos problemas. Pero el enfoque fue esencialmente cuantitativo sobre la base de la teoría del capital humano, descuidando los aspectos cualitativos.

La transferencia acrítica del modelo escolar de los países industrializados, que vehiculizaba el sistema de valores europeo urbano no fue eficaz para el desarrollo endógeno de esos países; uno de los resultados inmediatos fue el aplastamiento de las culturas locales rurales, de su identidad cultural. Los sistemas escolares construidos después de la independencia política, sobre la base de las instituciones heredadas, quedaron estrechamente vinculados a los antiguos países colonizadores en la mayoría de los casos. Los docentes originarios de las antiguas metrópolis financiados por los acuerdos de cooperación ocuparon durante muchos años posiciones predominantes en los niveles secundario y superior. Además, las universidades de esos países fueron utilizadas para completar la formación de los jóvenes diplomados, especialmente en la preparación de doctorados. "La producción del saber se hace en 'centros de excelencia', universidades reputadas por sus docentes, sus investigadores, sus laboratorios que atraen a los mejores estudiantes de los países dependientes (estimados en un millón en Europa y en los EE.UU.)" (Le Thanh Khoi). Esta práctica facilitó la fuga de cerebros de los países dependientes hacia los países industrializados, manera disfrazada de equilibrar las transferencias clásicas del Norte hacia el Sur. En 1970, 420.000 migrantes calificados del tercer mundo cumplían actividades profesionales en los EE.UU. y en Europa (Courtheoux). En 1986 se contabilizaron 70.000 africanos insertos en actividades profesionales de alto nivel en los estados miembros de la Comunidad Económica Europea (CEB). El Comité Intergubernamental para los Migrantes (CIM) encaró acciones para favorecer el retorno de cuadros y técnicos de alto nivel, pero los resultados son pobres. En el primer campo de experiencia, América latina, apenas 4.500 profesionales retornaron a su país entre 1974 y 1978.

1.2.3. Los usuarios descontentos con los resultados de la escuela

- Dificultades para el ingreso a la vida activa

Los jóvenes que egresan del sistema escolar no poseen las calificaciones necesarias para ingresar en la vida activa. En Francia, después de la obten-

ción de su diploma en 1985, 63% de los titulares de un CAP (Certificado de aptitud profesional) estaban sin empleo, mientras que en 1980 no eran más que 20%. La desocupación es mucho mayor entre los jóvenes sin calificación. Entre los desocupados de menos de veinticinco años, 40% tienen, en el mejor de los casos, el certificado de estudios primarios. El Informe Schwartz indicó en setiembre de 1981 que 28% de los jóvenes entre 16 y 21 años (8% de la población activa) estaban buscando un empleo (Schwartz, 1981). Igualmente un tercio del flujo anual de 600.000 jóvenes que egresan del sistema escolar no tienen ni diploma ni calificación y representan 50% de los desocupados.

- El fracaso escolar: ¿una enfermedad endémica?

La democratización del acceso a la escuela, realizada globalmente en los países industrializados, no logró integrar al nuevo público a la escuela, es decir, que completara el ciclo secundario. El fracaso escolar es una realidad a menudo denunciada, que obliga a plantear el problema de la educación masiva.

El estilo de funcionamiento de la escuela secundaria se vio sacudido por una progresión importante y rápida de los efectivos, cuya consecuencia inmediata fue la masificación del sistema. Las dificultades fueron numerosas, venidas de programas no adaptados, de una metodología de aprendizaje que se apoyó durante lustros sobre el origen social (clases medias) y urbano de los alumnos, de la modificación de las expectativas de los alumnos como de los padres, de la modificación de la función de la enseñanza secundaria. Un estudio sobre el empleo de los jóvenes en Francia (OCDE, 1984) señala que el sistema de enseñanza "está concebido de manera de ayudar a aquellos que están dotados para los estudios. Se trata de hecho de un sistema fuertemente selectivo que elimina a los alumnos más débiles en cada nivel y que tiende a designarlos desde el inicio como "perdedores". En la búsqueda de explicaciones, mirando hacia el pasado, una frase del testamento político de Richelieu podría servir de indicio:

Así como el conocimiento de las letras es absolutamente necesario a una república, es cierto que ellas no deben ser enseñadas de manera indiferenciada a todo el mundo. Del mismo modo que un cuerpo que tuviese ojos en todas sus partes sería monstruoso, igualmente un Estado lo sería si todos sus sujetos fuesen sabios (Compère.)

Para estudiar el problema de la escuela de masas se trata de analizar los programas, los métodos y su función misma. ¿Es posible imaginar que simples ajustes de la antigua escuela de la élite (enseñanza secundaria) podrán satisfacer las demandas de los nuevos grupos sociales que acceden a ella?

La voluntad de luchar contra las desigualdades en el plano de la educación debe tener en cuenta datos sociales y antropológicos cuyo origen está fuera de la escuela, para que ella pueda integrar ese nuevo público. La democratización del acceso necesita de la puesta en obra de medios que B. Schwartz ha denominado "discriminación positiva" para que aquellos que ingresan puedan completar el *cursum* y beneficiarse con la enseñanza.

- El desafío de la alternancia

La alternancia como medio educativo aparece en Europa como una respuesta a varios tipos de problemas:

- financieros: inflación de los gastos en educación y voluntad de aumento de la productividad de esos gastos;
- pedagógicos: nuevos enfoques para los jóvenes excluidos o en conflicto con la escuela;
- sociales: ayuda a la inserción social de jóvenes por medio de una calificación profesional.

En Francia y en ciertos países europeos (Pasquier, 1983) el desconocimiento de la empresa por los docentes y los formadores es una de las razones que condujo a organizar la alternancia centrada sobre todo en el establecimiento educativo. Concebir a la empresa como un instrumento pedagógico, auxiliar de la formación programada y realizada en el establecimiento de enseñanza, la convierte sólo en un lugar de sensibilización y de aplicación de los conocimientos provistos por la enseñanza escolar.

Siendo el objetivo formar productores que deberán incorporarse a las empresas, aparece una contradicción entre el objetivo buscado y los medios puestos en obra, puesto que la dirección de la operación queda en manos de la escuela con sus métodos y su propia lógica de funcionamiento. Es altamente probable que este tipo de ubicación estimule una falsa competencia entre la teoría (que viene de la escuela) y la práctica (hecha en la empresa), entre el discurso y la acción. Esta situación pone en desventaja a la escuela, que aparece como desconectada de la realidad inmediata cuando se pretende enfrentarla. En los países en los que la empresa es el lugar principal de formación tampoco hay coordinación entre la empresa y la escuela (Pasquier, 1985).

¿Cuál puede ser el terreno de diálogo entre la empresa, lugar de producción que funciona según una racionalidad competitiva y a corto plazo, y la escuela, cuyo objetivo final es "producir" ciudadanos y trabajar en el largo plazo?

¿Cómo superar el desconocimiento y la desconfianza recíprocos de ambos interlocutores con respecto a los aportes de los valores propios a cada uno?

- Dificultades de la escuela para superar el modelo tradicional de funcionamiento

El informe Legrand (Legrand, 1982) sobre el primer ciclo de las escuelas secundarias presentó proposiciones innovadoras para mejorar el funcionamiento de esta primera etapa de la enseñanza secundaria en Francia. Con respecto a la función de los docentes propuso, entre otras cosas, integrar a sus responsabilidades las tareas de concertación con los colegas y padres y la tutoría de los alumnos. Las reacciones provocadas han puesto en evidencia una fuerte resistencia al cambio. Fue posible percibir un enfoque solitario del trabajo del docente, cuando algunos consideraron las tareas de concertación con los colegas y la tutoría de los alumnos como "la muerte del profesor" (Bayet).

Las dificultades observadas para hacer aceptar por los docentes el enriquecimiento de su función, que provocó huelgas en marzo de 1983, es un indicador de una concepción individualista, y casi taylorista de su tarea. ¿Se puede pensar que la oposición tan viva a la ampliación de la función de los docentes venga solamente de una sobrecarga de trabajo (motivo aducido)? Cada docente actúa como si su disciplina fuese la más importante; los defensores de cada campo luchan por obtener más horas de clase, con el objetivo de presentar mejor su materia. "Grosso modo, el docente francés, especialmente en la enseñanza secundaria, enseña porque ama una disciplina, porque piensa estar encargado de una misión de liberación del espíritu por medio de la enseñanza intelectual" (Legrand, 1983).

Sería útil interrogarse sobre la importancia relativa de cada materia con respecto a los objetivos del docente en tanto individuo y de la escuela en su conjunto, considerada como docente colectivo. Para que la escuela se centre sobre el alumno y sobre su inserción futura en la sociedad, es necesario que la misión del profesor sea, no tanto "dar clase", como asegurarse de que cada alumno está en condiciones de beneficiarse con la enseñanza que se le ofrece (Prost).

¿Cuáles son las razones para creer que la enseñanza de las matemáticas se adiciona simplemente a la enseñanza de la historia o de la lengua en el alumno, sin que el trabajo del equipo de docentes de las diferentes disciplinas prepare las condiciones para que la adquisición de los conocimientos se haga por integración y no por yuxtaposición? ¿Cómo encarar la batalla contra el individualismo en el trabajo de los docentes en el momento en que las organizaciones más jerarquizadas comienzan a acep-

tar el principio del trabajo en equipo? ¿Cuáles son las relaciones entre el modelo escolar y las características de la cultura de cada pueblo? ¿Cuáles son las relaciones a establecer entre educación y vida activa? ¿Cómo situar el rol de la formación inicial en la perspectiva de la generalización de la educación?

1.3. El futuro, un desafío mayor para la educación

1.3.1. En el principio fue la escuela

El debate actual sobre la educación, cualquiera sea el país, tiene la particularidad de focalizarse sobre los jóvenes y sobre la escuela. Cuando se trata de educación se piensa naturalmente en el futuro y se decide sobre la formación de las generaciones en crecimiento.

Los problemas planteados por la actualidad y la preparación del futuro para otros grupos de edad reciben menor atención: el aporte de la educación al cambio en el corto y medio plazo está casi excluido del debate. La lectura de la bibliografía y de las conclusiones de las reuniones de expertos sobre el futuro de la educación (UNESCO, 1981) permite verificar que tanto para la opinión pública como para los expertos, educación sigue siendo sinónimo de sistema escolar. Esta característica del pensamiento tradicional presenta el riesgo de reducir el alcance en los enfoques del futuro. Muchas son las razones que explican esta situación. En primer lugar, históricamente, la escuela es una creación social que mostró su eficacia en la integración de los jóvenes a la sociedad de masas. En el período de constitución de los Estados-Nación, en tanto que institución pública, la escuela primaria ha desempeñado y desempeña todavía un papel importante en la creación de las bases de la unidad nacional y al ser, al mismo tiempo, un instrumento de las políticas de igualación de oportunidades, transmite la ideología dominante y asegura de esta manera la cohesión social y la ubicación de los individuos en la sociedad; por este hecho es un medio eficaz para hacer aceptar los valores dominantes (Bourdieu) (Establet).

Encargado actualmente de la formación inicial, desde las primeras letras hasta el diploma superior, el sistema formal desempeña un rol indispensable en la medida en que asegura la iniciación al aprendizaje organizado y a la disciplina del trabajo intelectual. Antes del desarrollo de los medios masivos (especialmente la televisión) la escuela, introduciendo al escrito abría al mismo tiempo a los jóvenes el mundo de la cultura.

Por otra parte, la organización escolar es transparente, puede ser descrita y medida fácilmente; el proceso de entrada, de progresión y de salida de los alumnos es previsible. Los programas, los métodos, la formación de los docentes y la concepción del alumno así como de los edificios y de los manuales, puede ser definida con precisión. En tanto organización altamente centralizada es fácilmente controlable.

La escuela tuvo que asumir tareas suplementarias debidas a la evolución de la familia, a la participación de la mujer en la producción, a las demandas de la economía y de la sociedad. Según Reimer, la función de custodia de los niños deja a los docentes sólo 20% del tiempo para la actividad de enseñanza (Reimer). Su prestigio y la influencia que se le reconoce están en el origen de las razones que condujeron a asignarle nuevas tareas. Es posible interrogarse si la mejor solución fue sobrecargar a la escuela, sin tratar de encontrar los medios idóneos para responder a las nuevas demandas sociales e individuales.

Por otra parte, la aplicación mecánica de sus criterios y metodologías en nuevos campos de acción educativa provocaron numerosas dificultades. El ejemplo mayor fueron las acciones de formación de adultos (en las empresas, en los cursos vespertinos) hechas por docentes habituados a niños, antes de comprobar que hacía falta un enfoque metodológico radicalmente diferente, adaptado a los adultos.

Además, la escuela ganó su prestigio y fue percibida como un medio educativo eficaz en sociedades con un ritmo lento de evolución. Cuando los cambios científicos, sociales y políticos, económicos y tecnológicos se aceleran, como ocurrió en los países industrializados y en muchos países dependientes en lucha por su liberación, en la segunda mitad del siglo xx, ella ya no puede adaptarse en tiempo útil a la velocidad de las evoluciones. De allí la crítica repetida, desde hace decenios, sobre el "retraso de la escuela" con respecto a las necesidades de la sociedad.

Las dificultades de adaptación son materiales, además de subjetivas: el tiempo necesario para elaborar y hacer aprobar los programas, hacer redactar y publicar los manuales, preparar a los docentes y poner a su disposición los medios materiales necesarios para una modificación de la enseñanza se mide en años.

1.3.2. La emergencia de nuevas modalidades de la acción educativa

En 1967 el estudio de Coombs sobre la crisis de la educación terminaba con la mención de la enseñanza no escolar (Coombs, 1968), a la que consagró apenas una decena de páginas.

Nadie o casi nadie discute la importancia de ese "sistema paralelo" de educación y que merece más atención. Pero las pocas informaciones disponibles dan la impresión al observador de que si se ha hablado mucho de ese problema se está lejos de haber actuado en igual proporción. Hay para eso, entre otras, una razón evidente: frente al orden relativo y la coherencia que caracterizan la enseñanza escolar, las actividades educativas no escolares constituyen un conjunto confuso imposible de describir simplemente o someter a un análisis y a una evaluación cuantitativa necesarias para una planificación metódica.

La aparición de nuevas modalidades de la acción educativa obedeció a distintas razones. El caso de la educación no formal en los EE.UU. (Grandstaff) es ejemplar de un encargo político identificable a partir de los organismos que han lanzado y financiado el proyecto. Se necesitaba contar con instrumentos de acción eficaces para públicos y situaciones que el sistema escolar no lograba tratar eficazmente. El proyecto apuntó a preparar acciones dirigidas por otros organismos que el Ministerio de Educación. El apoyo financiero vino de la Agencia para el Desarrollo Internacional (AID), organismo gubernamental de los EE.UU. El objetivo fijado al proyecto fue la creación de conocimientos sistemáticos sobre la educación (no formal) realizada fuera del marco escolar y su aplicación bajo diferentes formas en las regiones en desarrollo. Las poblaciones a quienes esas acciones iban dirigidas fueron bien definidas y las acciones se encararon generalmente como campañas, limitadas en el tiempo, con objetivos puntuales. La producción fue importante: nueve equipos interdisciplinarios representando la economía, el trabajo, las ciencias políticas, las relaciones industriales, la sociología y la administración pública, la economía agrícola y la educación produjeron casi un centenar de informes.

Aun cuando los especialistas reconocen la flexibilidad de las acciones no formales, las críticas son numerosas. Las más importantes se refieren a la calidad del servicio ("educación de segunda categoría") y al intento de excluir por este medio a los maestros de los países dependientes, con un alto grado de sindicalización, de acciones dirigidas a públicos estratégicos. El debate está abierto y se esperan desarrollos interesantes en los próximos años. Lo que llama la atención es que la eventual aceptación por una reunión de expertos de esta modalidad educativa, sea solamente mencionada en el capítulo de los recursos financieros por ser considerada menos costosa (UNESCO, 1981). Sería interesante explorar en la educación no formal las reales posibilidades que ofrece para completar y enriquecer la educación escolar. Hay aquí trabajo para los investigadores en educación.

El caso de la Formación Continua en Francia es interesante por su origen y por las formas de su desarrollo. Fue instalada por la ley en el seno

de estructuras productivas, a pesar de ser un producto de las luchas del movimiento obrero y de los militantes de la educación popular (Gelpi, 1982). Según la Ley de 1971 fue organizada de acuerdo con las reglas del mercado. En sus antecedentes se expresa el deseo de que los resultados pedagógicos de su aplicación se reflejen en el sistema escolar, pero las relaciones con éste son tensas. En función del marco de cada una de estas modalidades se observa una situación de competencia en el mercado entre los organismos privados y los organismos públicos dependientes del sistema escolar. Por otra parte, los objetivos propios de cada uno, servicio público y defensa del interés general por una parte, interés privado y noción de beneficio por la otra, crean dificultades de comunicación.

Reducir la noción de educación a la acción escolar comporta el riesgo de pasar por alto las necesidades a corto y a mediano plazo, provocadas por circunstancias políticas, económicas, sociales y tecnológicas cambiantes. Satisfacerlas requiere la evolución de las mentalidades, un crecimiento sustancial de las competencias y la puesta en obra de nuevos modos de toma de decisión y de modelos de organización. Continuar pensando a la educación exclusivamente como una acción ejercida sobre los jóvenes, y por lo tanto a largo plazo, sitúa al sistema escolar en una intemporalidad peligrosa para su eficacia. Integrar la dimensión de la actualidad en la educación es una manera de insertarla mejor en la vida cotidiana de la sociedad. Ello significa actuar sobre el corto plazo y consecuentemente reconocer la ampliación del público de la educación a los adultos.

En 1966, A. Deleon señalaba que entre 96 % y 98% de los presupuestos de educación en el mundo estaba dedicado a la escuela y a los jóvenes (Deleon). ¿Cuál es el porcentaje actualmente?

1.3.3. ¿Cómo plantear el problema?

¿Cuáles son los elementos a tener en cuenta para preparar el futuro de la educación? ¿Cómo situar la función educativa de la sociedad en vista de las transformaciones de todo tipo que se producen? ¿Cuáles son las enseñanzas que se pueden extraer de la aplicación del modelo escolar europeo en los países dependientes?

El debate entre "pragmáticos" y "utopistas", los primeros trabajando en el corto plazo sobre temas precisos y los otros creando sistemas globales no está cerrado. Sufrió los avatares de la prospectiva desde la década del 60, con momentos de entusiasmo y de desengaño. Por otra parte las posibilidades concretas de elaborar y de verificar modelos sociales para aquellos que quisieron anticipar el futuro no fueron facilitadas.

Trabajar en el corto plazo significa aceptar lo existente sin cuestionarlo. Pero la crítica del sistema formal crece, y justifica una reflexión global en relación con el pasado y con sus resultados actuales. Más aún, asistimos a la aparición de nuevas modalidades de acción educativa (educación no formal, Formación Continua, autoformación, etc.), cuyos orígenes son diversos y que todavía no han sido reconocidas en el mundo de la educación. ¿Cómo situarlos con respecto al sistema escolar?

Por otra parte, la concepción de la educación como necesidad de todas las edades y las transformaciones que están viviendo nuestras sociedades: nueva división internacional del trabajo, movimientos de liberación en los países dependientes, aumento de reivindicaciones cualitativas y cuantitativas de distintos grupos de la población en los países industrializados, agregan razones para que la reflexión sobre la educación como función global de la sociedad se convierta en una tarea urgente.

Gelpi sitúa el debate sobre las políticas educativas en el corazón mismo de las interrogaciones de las sociedades contemporáneas sobre su propia dinámica (Gelpi, 1982). Frente a "La división internacional del trabajo, la generalización del fenómeno de migración regional e internacional, el incremento de las formas represivas en un cierto número de sociedades, la lucha por la transformación de la organización del trabajo, la toma de conciencia de las poblaciones sobre sus derechos, los problemas de identidad cultural, los nuevos comportamientos culturales, la importancia creciente de la comunicación en las políticas y en las actividades educativas", pregunta: ¿"Cuál es la relación entre los análisis prospectivos y el debate pedagógico actual?"

La noción de Educación Permanente propuesta por P. Lengrand (Lengrand, 1965), que B. Schwartz (Schwartz, 1973) desarrolló, ofrece elementos de respuesta nuevos, en la medida en que la educación ya no se considera más como un alimento para niños, sino como una necesidad propia de todas las edades. Esta puede ser satisfecha por distintos medios y romper de esta manera el monopolio del que gozaba la escuela. En la línea de los estudios prospectivos B. Schwartz parte del sistema de valores que guía el proyecto de sociedad deseado, que "significa dibujar el tipo de hombre que se desea formar y la sociedad de la que este hombre es a la vez el producto y el actor". El análisis de las tendencias fuertes no disimula que el futuro es ambiguo y que los hombres "deben saber designar las alternativas en presencia... y tomar en tiempo útil las decisiones necesarias". Sitúa lo educativo más allá del "sistema educativo" (sistema escolar) para proponer la noción de Educación Permanente. Se trata de una concepción de conjunto "de integración de los actos educativos en un verdadero continuo en el tiempo y en el espacio, por medio de un conjunto de medios (ma-

teriales, institucionales, humanos) que hacen posible esta integración". La educación aparece como un factor importante en relación con la problemática social y económica en el modelo de la Fundación Bariloche (Herrera et al.), elaborado en América latina en 1973-75 como consecuencia de la discusión del modelo WORLD III propuesto por el grupo de Meadows, del MIT (Meadows).

Los autores consideran que el deterioro del medio físico, que fue uno de los puntos de partida de la reflexión del grupo del MIT, no es una consecuencia inevitable del progreso humano sino la consecuencia de una determinada organización social. De allí el lugar destacado de la educación en este modelo. Se sostiene la hipótesis de que

es capaz de engendrar los comportamientos sociales necesarios para la participación activa y competente de los individuos y de los grupos en la concepción y en la puesta en obra del futuro deseado. [...] Se supone que se trata de un factor que tiene una incidencia particularmente importante sobre el desarrollo de la sociedad deseada; [...] se considera que representa una de las necesidades fundamentales que hay que satisfacer de manera absoluta. Ya no se trata de aprender y de cambiar para vivir o sobrevivir, sino esencialmente de vivir y aprender para cambiar y ser capaz de participar en el proceso de transformación de la realidad" [Romero Brest, 1977.]

A partir de la perspectiva de la Educación Permanente los autores llegan a las conclusiones siguientes:

La educación postescolar será mucho más larga que la educación escolar; la educación no tradicional se expandirá considerablemente y representará ciertamente el dominio cuya importancia será la mayor en el interior del conjunto de los servicios y actividades de educación; la educación institucionalizada (tradicional y no tradicional) no será más que una de las maneras de satisfacer la necesidad de educación postescolar. Una gran parte de esta actividad se realizará de manera autónoma, es decir que será autoprogramada y autocontrolada; la población adulta dispondrá de una red vasta y diversificada de servicios educativos de la que podrá usar según sus deseos". [...] En términos políticos y estratégicos, aceptar la educación como un proceso permanente supone que se acuerde a la educación de los adultos la misma prioridad –cuantitativa y cualitativa– que a la educación de los adolescentes.

La imposibilidad de prever el desarrollo de acontecimientos futuros, verificada con el fracaso de pronósticos en muchos campos de la vida social, conduce a asumir lo aleatorio como una situación inevitable. La educación aparece como un instrumento eficaz para desarrollar las competencias de los individuos de tal manera que puedan "improvisar" sus res-

puestas, del mismo modo en que el jugador de fútbol "improvisa" sus jugadas en el terreno. En realidad, son el producto de una preparación intensa, de la experimentación de múltiples situaciones para que en el momento oportuno elija la más eficaz. Esta circunstancia aleatoria condena a la educación a cumplir su acción sin tener una imagen clara del futuro.

1.4. Espacio abierto

Temas de reflexión y de discusión:

- Las interrogaciones de los adultos en relación con las nuevas responsabilidades individuales y sociales que deben asumir.
- ¿Cuáles son las transformaciones a lograr para que la escuela y su entorno social establezcan relaciones de colaboración?
- Frente a la multiplicidad de medios educativos disponibles, ¿cuál sería actualmente la misión de los docentes y de los capacitadores?
- ¿Cuáles son los aportes de la educación a la anticipación y a la preparación del futuro?

¿Y los suyos ?

21 LAS ENSEÑANZAS DE DOS INTERPELACIONES AL ESTABLISHMENT EDUCATIVO

2.1. Educación Permanente: ¿un intento "desviado"?

2.1.1. Los orígenes

Los antecedentes del concepto de Educación Permanente se pueden detectar entre los predecesores, filósofos y pedagogos, tal como G. Pineau lo ha hecho (Pineau, 1977). P. Furter indica fuentes más recientes, entre las dos guerras mundiales (Furter, 1977). Pero en su forma actual este concepto comienza a ser visible en la década del 60.

Las razones que han llevado a reflexionar sobre la situación de la educación, después de la Segunda Guerra Mundial, son muchas y de orígenes diversos. Las ciencias y las técnicas avanzaron de manera espectacular en las décadas del 40 y del 50, con fuertes repercusiones en todos los planos. La reconstrucción después de la guerra facilitó el pasaje a una economía de consumo. Los comportamientos de una población habituada a vivir en situaciones de crisis y de restricciones después de la crisis de 1929 y durante la guerra cambiaron, valorizando el disfrute inmediato de una masa de productos en buena parte nuevos y atractivos. Se produjeron transformaciones políticas y sociales en Europa y en la década del 50 se acelera el proceso de independencia política de los países dependientes.

El conjunto de esos cambios, producidos en un tiempo corto y pleno de conflictos, puso en evidencia necesidades individuales y colectivas en términos de comportamientos y de conocimientos. El efecto mayor fue la urgencia de actualización de los adultos para enfrentar esas nuevas condiciones de vida y de trabajo, así como a relaciones sociales e individuales modificadas.

Hubo que revisar la concepción predominante, que consideraba a los adultos como un producto "terminado" (Lapassade) porque habían completado su *cursus* escolar. El adulto se convirtió en "cliente" de la educación, y ésta debía adaptarse a las características de este nuevo público; las más visibles fueron: experiencia de vida, demandas de formación precisas ligadas a la vida profesional, familiar y del tiempo libre, en muchos casos malos recuerdos del aprendizaje escolar y dificultades para retomar una tarea intelectual, sentimiento de infantilización producido por la participación en una formación.

Frente al peso creciente de los nuevos medios de comunicación y de las fuentes de información exteriores a la escuela, fue constatada la "incapacidad de la escuela para abordar la imagen del mundo elaborada por la ciencia y la técnica y de reaccionar con la rapidez suficiente" (Hely). Por otra parte la observación de los resultados de la acción escolar mostró que la enseñanza había tenido pocos efectos sobre la disminución de las desigualdades.

El análisis de las fuentes de la Educación Permanente en Europa en la década del 60 pone en evidencia un doble origen: por una parte los movimientos de educación popular, especialmente en Francia y, por otra, los aportes de expertos miembros de organismos internacionales. No es un azar que los primeros textos que presentan un enfoque más amplio y completo de la Educación Permanente provengan en Francia de hombres surgidos de los movimientos de educación popular (Deleon, Dumazedier, Gelpi, Lengrand, Schwartz). La acción de las Asociaciones Voluntarias sobre el plano político, sindical y cultural desde el principio del siglo, y sobre todo después de la Segunda Guerra Mundial, no se limitó a reivindicaciones políticas en materia cultural y educativa. Varios movimientos (Peuple et Culture, Ligue de l'Enseignement) actuaron en el terreno contra las desigualdades culturales. Desarrollaron métodos y técnicas (por ejemplo el Entrenamiento Mental), fundadas sobre un enfoque global y activo de la educación de los jóvenes y de los adultos en situaciones de tiempo libre y de trabajo.

Por otra parte, el auge de la prospectiva durante la década del 60, utilizando las técnicas de simulación con computadoras, estimuló la reflexión sobre el futuro al intentar preverlo. Estas condiciones estimularon el análisis de las aspiraciones en la elección del futuro y la educación fue percibida como un medio eficaz para prepararlo. En Francia la revista *Prospective*, dirigida por G. Berger, jugó un rol esclarecedor en este tipo de reflexiones; del mismo modo debe subrayarse la acción de P. Massé en el Comisariado del Plan en la década del 60. Un ejemplo interesante de este esfuerzo de previsión ha sido la reflexión sobre el horizonte de 1985 (Co-

missariat du Plan) que permitió explorar por medio de grupos de expertos un cierto número de problemas.

Se trató entonces de "intentar ofrecer una solución al problema de adaptación de los sistemas de enseñanza a las necesidades actuales, es decir, a la vez a las necesidades de la sociedad y a las necesidades personales del individuo" (Conseil de L'Europe, 1975). De allí el interés creciente por la educación de los adultos cuya evolución puede ser seguida en el tiempo:

- 1960 Segunda Conferencia Mundial sobre la educación de adultos (Montreal) en donde el término Educación Permanente es utilizado por primera vez.
- 1965 Creación de la Comisión Internacional para el desarrollo de la educación de adultos
- 1966 Conferencia de A. Deleon en "Pueblo y Cultura", que pone en evidencia el peso de la educación escolar en los gastos en educación y la marginalidad de las acciones no formales.
- 1968 Creación de la Comisión Consultiva Internacional para el desarrollo de la educación extraescolar. Desarrollo de la alfabetización funcional.
- 1970 Año internacional de la educación. UNESCO publica la obra "Introducción a la educación permanente" que P. Lengrand (Lengrand, 1970) había publicado en 1965 en "Pueblo y Cultura" proponiendo un enfoque amplio del concepto.
- 1972 UNESCO publica: "La escuela y la Educación Permanente"; Cuatro estudios, y "Aprender a ser" (informe Faure) 1972 - UNESCO, Coloquio interdisciplinario sobre la Educación Permanente, París
- 1973 Publicación de "L'Education de demain", de B. Schwartz.

2.1.2. Qué se depositó en este concepto

Las raíces de los conceptos de Educación Permanente, *Lifelong Learning* y Educación Recurrente se encuentran en la educación de adultos cuya justificación se fundó en las insuficiencias del sistema escolar. D. Kallen (Kallen, 1979) señala la falta de coherencia en la utilización de estos tres conceptos, en la medida en que los tres organismos que los promueven (UNESCO, Consejo de Europa, OCDE) no tienen por objetivo el desarrollo de nuevas ideas, sino traducir conceptos pedagógicos en recomendaciones políticas concretas y en prácticas educativas. Las propuestas que esos organismos desarrollan deben ser puestas en relación con la acogida hecha por su público, es decir, los países miembros. En la medida en que esos conceptos ganan en aceptabilidad, pierden en claridad conceptual.

La educación recurrente ha sido en su primera versión (OCDE, 1971) "educación formal y de preferencia a tiempo completo para adultos que deseen retomar su educación, interrumpida tempranamente por distintas razones". En 1973 (OCDE/CERI) "la esencia de la propuesta de educación recurrente... es la distribución de la educación sobre el período de vida del individuo en un camino recurrente". La educación recurrente es presentada como un principio organizador que provoca el cambio completo del sistema educativo, es una estrategia de planificación a largo plazo. A pesar de que estas ideas llevaban a la revisión de los objetivos de la educación obligatoria, esta necesidad no fue reconocida. Pocos avances fueron hechos en el diseño de políticas para alcanzar el objetivo de la libre disponibilidad de las oportunidades educacionales sobre una base recurrente durante el ciclo de vida. El autor termina diciendo que el sistema de educación para adultos y la escuela no han avanzado en su acercamiento.

En el Consejo de Europa la educación permanente es considerada como una estrategia de acción social, con pocas referencias a la dimensión económica, para promover la integración cultural europea. El punto de partida es la educación de los adultos y se llega hasta una política comprensiva de toda la educación desde la infancia hasta los adultos. Una noción complementaria es la descentralización.

B. Schwartz (Schwartz, 1973) se sitúa en el pensamiento prospectivo, en el cual la reflexión sobre el futuro es una responsabilidad porque la educación exige una reflexión a largo plazo, y ya que el futuro se decide en el momento actual, propone una actitud de decisión a partir de valores explícitos. La acción educativa es situada en el marco de un sistema de valores, a partir de la observación de las tendencias fuertes de la evolución social, económica, cultural y técnica y de las zonas en las que la decisión política puede y debe ejercerse. La etapa siguiente comprende la definición de una política cultural. Su enfoque de la Educación Permanente está basado en la continuidad de la acción educativa en el espacio y en el tiempo. A partir de la variedad de agentes y de las evoluciones previsibles en el tiempo, la importancia de la educación de los adultos es subrayada. Una de las consecuencias mayores de este enfoque es que la educación es considerada una actividad de toda la vida, y que la formación inicial tiene por objetivo preparar para la autonomía. Esto implica un desarrollo masivo de la educación de adultos que se convierte en guía de todo el sistema escolar, pues "la educación de los adultos ha jugado, juega y jugará siempre un rol extremadamente importante, el de evaluador de la educación de los jóvenes, evaluador de los resultados, y también entonces de los métodos" (Schwartz, 1973). La educación de los adultos es considerada como una especie de laboratorio de experimentación de los métodos pedagógicos

que van en el sentido de un incremento de la autonomía. Se supone que sus resultados tendrán influencia sobre la evolución de la escuela. Este enfoque va hasta sus últimas consecuencias en el análisis de las transformaciones de la escuela en el plano organizacional y metodológico, a partir del adulto como producto final de la educación. Estas ideas sobre la influencia de la evolución de la educación de los adultos sobre la escuela se encuentran en los antecedentes de la Ley sobre la Formación Continua, de julio 1971 en Francia.

G. Pineau realizó un ensayo de exploración del concepto a partir de las distintas personalidades y corrientes promotoras, así como de las principales críticas producidas en los países del Tercer Mundo (Pineau, 1977). Las ideas sobre la Educación Permanente han recibido críticas fuertes provenientes de dos fuentes: una de Cuernavaca en la línea de I. Illich. La otra desde las corrientes marxistas (Ipola en Pineau). Los dos atacaron con fuerza la presentación de la Educación Permanente hecha en el informe "Aprender a ser" publicado por UNESCO en 1972. Sus críticas ponen en evidencia lo que ocultan las formulaciones universalistas a las cuales llegó el informe Faure. Ambas sitúan a la Educación Permanente como una especie de continuación del sistema escolar; de allí, formulaciones impaciantes tales como "la escuela a perpetuidad", dirigidas a los adultos que Verne y Dauber (Verne; Dauber, 1977) han forjado. Ellos se sitúan en la corriente animada por I. Illich que propone la desescolarización para que cada uno retome la responsabilidad de su formación y reencuentre su autonomía (Illich). La crítica radical de la escuela y de sus fallas lleva a los miembros de esta corriente a considerar a la educación permanente como una prolongación de la escolaridad para los adultos, hablan del pasaje del "tratamiento educativo limitado a la primera edad de la vida a la asistencia educativa permanente".

La corriente marxista ha criticado la idea de una comunidad mundial con problemas semejantes, para los cuales pueden ser encaradas soluciones comunes, uno de los fundamentos de la acción de los organismos internacionales. Una concepción esquemática de las semejanzas, propia a las reuniones internacionales, presenta el riesgo de ocultar las contradicciones que atraviesan el mundo contemporáneo, que se manifiestan por desigualdades y combates en el plano internacional y nacional por objetivos que van, desde la participación al poder político, económico y cultural de las clases dominadas en un país, a la libre disposición de las riquezas naturales, al control de la información y a la defensa de la independencia nacional y de la identidad cultural.

La mundialización de los modelos educativos y escolares occidentales hecha por la presentación de la Educación Permanente en el informe Fau-

re, presenta el riesgo de limitar su alcance a una nueva moda pedagógica o a un enfoque tecnocrático ya denunciado por P. Furter en su análisis de las tendencias de la planificación educativa en América latina. Poniendo en relación la difusión de la planificación educativa con las ideas de la Educación Permanente dice:

Esta concepción tecnocrática de la planificación facilita su difusión porque cualquier régimen podrá entonces utilizarlo. Pero esta difusión, ¿se hará a qué precio? Al precio de perder toda su función utópica, es decir, su doble función dialéctica de crítica del presente para permitir avizorar las perspectivas del futuro y de construcción (o reconstrucción) del mismo presente para hacer posible la concreción actual de esas perspectivas. [Furter, 1968.]

En el momento de su nacimiento, las ideas de la Educación Permanente se inscribían en una perspectiva optimista propia al período de crecimiento de los sistemas escolares posterior a la Segunda Guerra Mundial. Acompañaba los objetivos optimistas de las teorías sobre el desarrollo y la percepción de la educación como un factor de este crecimiento. Jugó en ciertos casos el rol de refugio de las decepciones sobre el desarrollo de la educación en el decenio precedente: frente a la rigidez del sistema escolar hubo la esperanza de revitalizarlo. En otros casos, fue comprendida como funcional, rentable y productiva, susceptible de influir el crecimiento de la economía, el desarrollo socioeconómico y la adaptación permanente al cambio (Pucheu, 1974). Se la consideró también como formación permanente de los adultos, necesaria para mantenerse al día con respecto a las evoluciones de la producción. Desde una perspectiva teórica, la Educación Permanente fue percibida como un instrumento de reflexión para resituar la acción educativa en la sociedad y hacerla intervenir en los cambios deseables.

El hecho de haber sido posible de portar una multiplicidad de objetivos, que adicionados resultaban contradictorios, hizo de la Educación Permanente una especie de solución milagrosa. De allí, decepciones y malentendidos, a tal punto que el Coloquio Internacional de la AFEC, realizado en 1978, no estableció ninguna definición para la organización de sus trabajos. Se aceptó la definición hecha por cada uno de los participantes (AFEC, 1978).

2.1.3. Balance: 25 años después

D. Kallen (Kallen, 1979) dice: "En los países de la OCDE la educación recurrente no tiene raíces profundas, excepto en los casos en que puede ser

explotada en beneficio de los tipos de educación vigentes. La existencia de actividades sectoriales en curso traban la adopción de estrategias de planificación a largo plazo". Dos estudios sobre la puesta en obra de la Educación Permanente proveen elementos útiles para la reflexión. Uno descriptivo, hecho en 1979 a partir de las informaciones suministradas por las Comisiones Nacionales de los países miembros de la UNESCO (Beraho-Béri). El otro comparativo (Beraho-Béri; Portelli) sobre la base de experiencias realizadas en diez países.

La noción parece penetrar cada vez más el ambiente de los que toman decisiones (a nivel de los Estados). La concepción que tienen es, por una parte, bastante precisa en tanto nueva concepción educativa que engloba el conjunto del sistema educativo. Por la otra, posee un carácter ambiguo: como en un mosaico, aparece mezclada con otras nociones, tales como la educación de adultos.

La Educación Permanente continúa siendo considerada como una orientación que puede proveer soluciones a problemas mayores planteados a sistemas escolares inadecuados o en quiebra. [...] Se le asignan objetivos de adaptación a las necesidades de la economía y más ampliamente del desarrollo; corrección de las insuficiencias o de desigualdades inherentes al sistema escolar; red privilegiada que favorece la movilidad social, la renovación pedagógica y la participación de los diferentes actores de la educación.

En los países industrializados, las políticas de Educación Permanente fueron orientadas hacia la formación continua, teniendo como objetivo principal la preparación y el mejoramiento de la fuerza de trabajo y el acrecentamiento de la productividad en las empresas. En los países dependientes, donde los sistemas escolares están todavía poco desarrollados y son generalmente inadaptados, a la Educación Permanente fueron asignadas tareas propias de la escuela. En ciertos países responde esencialmente a fines públicos o colectivos más que individuales: se trata de los países en transición industrial. Debe inculcar el sentimiento de identidad nacional y comprende objetivos de desarrollo comunitario. Para más de dos tercios de los países consultados, una legislación inspirada en la Educación Permanente está en vigor o en preparación. Entre ellos predominan los países en vías de desarrollo. Cubre en muchos casos la formación profesional y la de los adultos en relación con el trabajo y las reconversiones industriales. Sobre el conjunto de experiencias consideradas significativas, más de la mitad de los países estiman que los programas de alfabetización y de educación de los adultos son los más importantes. Las experiencias de tiempo li-

bre social y cultural son citadas por un tercio de los países, los programas de radio y televisión educativa y los programas de enseñanza por correspondencia son mencionados por algo más de un tercio de ellos. Los públicos prioritarios son los grupos marginales, los grupos a promover en función de criterios "modernos" de desarrollo personal, sobre todo los adultos a quienes falta una formación de base. Esos públicos son solicitados en vista de su adhesión, pero al mismo tiempo no tienen una verdadera autonomía de decisión.

Las relaciones entre el sistema de producción y el de educación no son siempre claras en la medida en que muchas acciones, tanto en los países industrializados como en los dependientes, responden a imperativos económicos. Esta constatación sobre los orígenes de la mayoría de las acciones no quiere decir que haya siempre una relación de subordinación y de alienación. El alcance político de los proyectos de liberación y la participación sindical en las luchas por la dirección de la formación de los trabajadores llevan a constatar que la subordinación no es el caso general. La relación entre los sistemas educativos formales y no formales se establece de tal manera que las actividades no formales parecen haber sido relegadas a las fronteras de los sistemas educativos. La influencia de los sistemas educativos sobre las culturas locales o nacionales es contradictoria. La falta de respeto a las culturas locales en la promoción de esas actividades da lugar a conflictos y resistencias que vienen de ciertas instancias gubernamentales o administrativas, o de los participantes, refractarios a las formaciones ofrecidas, que se manifiesta por su ausencia o su pasividad.

La preocupación por reformas orientadas por el concepto de Educación Permanente no es siempre seguida por acciones coherentes con este enfoque. Los fondos y los esfuerzos consagrados al sistema no formal y a la alfabetización de los adultos siguen siendo insuficientes. El sistema no formal sigue siendo el pariente pobre del sistema educativo. Las disposiciones del sistema formal que permiten educarse a los jóvenes trabajadores y a los adultos son concebidas, en la mayor parte de los casos, como instrumentos de compensación o de recuperación de una educación interrumpida. Se trata de cursos nocturnos y programas de alfabetización funcional, enseñanza por correspondencia, educación de adultos (países industrializados), radio y televisión educativas. Estas tres posibilidades son mencionadas por un tercio de los países.

En la enseñanza superior la referencia al diploma secundario continúa siendo todavía la norma común (pedagógica e institucional). Hay exámenes especiales y la edad de los candidatos se considera en relación con la experiencia profesional.

2.1.4. Observaciones

- Enfoque multívoco del concepto de Educación Permanente

La lectura de las respuestas de las comisiones nacionales hace aparecer una diferencia entre lo que se piensa, lo que se querría hacer, lo que se considera útil y eficaz y la realidad sobre el terreno. Cómo tomar en cuenta las diferencias entre la acción y el discurso: ¿es acaso el resultado de una mala interpretación? Sería tentador, pero nos parece más acertado considerarlo como una consecuencia de la novedad de la idea y al mismo tiempo de las dificultades que ésta encuentra en el campo.

Esta hipótesis nos permite comprender el proceso de difusión de una idea, que para sobrevivir debe aprovechar las ocasiones que se presentan para demostrar su eficacia, con todos los riesgos que ello implica, pues se ve confrontada a situaciones nuevas, difíciles y no controladas que otras modalidades no llegan a resolver. Simultáneamente, debe hacer operativos sus conceptos y validar sus resultados, al mismo tiempo que lucha contra el peso de las instituciones y de las ideas dominantes.

El concepto aparece en el momento en que para muchos países dependientes la preocupación fundamental es la escolarización de los niños y la adaptación del sistema escolar a situaciones de cambio. Es comprensible que esta nueva noción haya sido acogida como un medio para resolver esas dificultades. En los países industrializados la interpretación se orientó más bien hacia la formación continua de los adultos, en la medida en que la escolarización primaria había sido completada y que la enseñanza secundaria estaba en vías de difundirse, así como la superior.

Ese concepto aparecía como una respuesta portadora de múltiples fines, que resultaron en muchos casos contradictorios, en tanto su aplicación fue parcial. El desacuerdo sobre la amplitud del concepto de Educación Permanente ha hecho posible que sea "desviado", pues cada uno de los que lo utilizaron lo cargó del contenido que convenía a sus preocupaciones. La medida en que el concepto de Educación Permanente es capaz de influir sobre la evolución de la educación no depende de su calidad teórica o práctica sino de las fuerzas sociales y políticas en presencia en un campo y en un momento precisos, y de su concepción de la función social de la educación. Se aceptó la idea de Educación Permanente para satisfacer demandas puntuales del sistema escolar o paliar aquellas nuevas, que el sistema escolar no podía satisfacer. Todo lleva a pensar que esta idea quedó demasiado ligada a sus orígenes (educación de adultos, extraescolar, etc.) para poder desarrollarse de manera autónoma. Es todavía percibida como un complemento, como una manera de hacer frente a una situación insatisfac-

toria. Sería más bien una aplicación unidimensional, en tanto es todavía parcial o más bien marginal.

- *Un dilema: ¿campo de acción o enfoque?*

Las múltiples interpretaciones del concepto de Educación Permanente y la variedad de sus aplicaciones plantean una pregunta. ¿Debe ser considerada como un campo de acción o como un enfoque? Los que la interpretaron como un campo de acción actuaron en campos precisos, los analfabetos, la formación continua o la recuperación de los excluidos del sistema escolar. Pero en esos casos la organización y las reglas del sistema escolar no fueron modificadas. Llama la atención el débil impacto de este nuevo enfoque sobre los sistemas escolares en su organización y criterios de funcionamiento. El sistema de selección y orientación sigue siendo regido por las mismas normas. La distancia entre la enseñanza general y la enseñanza técnica tiende a profundizarse. El trayecto de enseñanza continuado y largo, sancionado por un diploma, constituye una dominante en casi todos los países. Hay falta de flexibilidad en los pasajes entre las diferentes orientaciones.

La Educación Permanente aparece en esta práctica y en la concepción subyacente como un agregado, una técnica para tratar los problemas nuevos que aparecen, vengan del campo (formación vinculada al trabajo), del público (adultos, mujeres, rurales, analfabetos) o de demandas precisas ligadas a ciertas circunstancias (acciones de desarrollo económico o social). Falta la reflexión crítica que analice el origen de esos problemas y el marco en el cual la acción se inscribe: aparece como un nuevo medio que completa la panoplia de la educación formal.

Sin negar su utilidad inmediata, esta concepción de la Educación Permanente es una oportunidad desaprovechada. Este concepto nos parece un instrumento para comprender y situar el proceso global de la educación. Esto es en realidad lo que aporta como novedad en la reflexión sobre la educación, en la que P. Furter subraya la dimensión "utópica" (Furter, 1977). Su conceptualización innova por su pretensión de englobar todo el campo a través del tiempo (la vida del individuo), por los agentes (reconocimiento de otros vectores educativos junto al escolar) y por su demanda de referencia a un modelo de sociedad de manera explícita (Schwartz, 1973). Ella existía ya, pero de manera implícita y limitada en la medida en que el sistema escolar tenía por misión la transmisión de la herencia cultural y la inculcación de las normas a los jóvenes.

El concepto de Educación Permanente cuestionó la concepción de la educación como medio de transmisión en el cual el pasado juega el rol de modelo. Proponer un enfoque más complejo: pasado, presente y futuro son

reconocidos como elementos de la construcción de la sociedad y en consecuencia como elementos activos en la formación de los individuos y de los grupos. Su tratamiento indica una actitud activa de los grupos y de los individuos para tomar las decisiones necesarias en tiempo útil, tanto respecto de los objetivos como sobre los medios a emplear para alcanzarlos.

En consecuencia, la actualidad deviene contenido de la educación y la necesidad de formación de los adultos no se origina sólo en las insuficiencias de la escuela (problema cuya solución no se encontrará en la escuela misma) sino en una necesidad todavía más urgente: poder seguir las evoluciones y las transformaciones de su entorno (Romero Brest, 1977). El futuro juega un rol de espejo que obliga a prever evoluciones y a prepararse para enfrentarlas (Le Boterf, 1985).

Para E. Gelpi (Gelpi, 1985) la educación es parte de los proyectos de la sociedad. "La educación permanente significa la utilización completa de los recursos humanos de la sociedad". Frente a la educación se encuentra el desafío de la complejidad. Confrontada a ella, toda educación puede devenir una educación permanente. "Reproducción o transformación" es la contradicción que Gelpi ubica en el centro de sus preocupaciones, en la medida en que la educación ya no es más considerada como una variable dependiente sino como un campo de lucha y de creatividad. "La dialéctica entre las fuerzas sociales y entre ellas y las instituciones culturales y educativas es y será la base del éxito o del fracaso de las tareas de la educación permanente". El aporte principal en este enfoque es la ubicación de la educación como medio en los combates por la democracia en cada sociedad y en el plano internacional. De allí la pregunta: ¿instrumento de liberación o de dominación? En lugar de un consenso impuesto, la educación permanente es ubicada como un desafío en las luchas entre el sistema formal y el no formal, sabiendo bien que se trata del combate entre la creación y la conservación. El refuerzo del sistema formal puede llevar a la represión de las formas espontáneas que enriquecen la acción educativa, que asustan al poder en la medida en que éste considera a la educación como una reproducción.

Gelpi percibe una nueva revolución copernicana en la posibilidad de una educación de todos en la que todos tienen un rol a jugar. Varias son las innovaciones ligadas a esta idea. La participación de los no docentes en el proceso educativo y el rol que se les asigne, se convierte en un test de la apertura de la escuela a la sociedad y a las fuerzas innovadoras (UNESCO, 1976). Igualmente, los criterios para evaluar la eficacia de la educación salen de su propio ámbito para referirse al marco social en el cual actúa. En este sentido las relaciones entre cultura y educación crean una dialéctica que da sentido a las nuevas demandas hechas a la educación. Las

contradicciones entre la cultura vivida y los contenidos de la escuela son fuentes de una demanda educativa creciente que en muchos casos está en oposición a la oferta.

Las relaciones entre educación y política pueden ser esclarecidas en el marco de la Educación Permanente. Las decisiones estratégicas y metodológicas hechas en el marco de la mundialización de la educación, especialmente la prioridad de la enseñanza secundaria y superior en los países dependientes, en función de las orientaciones del Banco Mundial, son un buen ejemplo del peso de los países industrializados en las decisiones que comprometen el futuro. El rol de la educación en un proyecto político, en tanto uno de los medios para obtener la participación y la creatividad de la población, fue destacado por los elaboradores de las ideas del Proyecto Nacional en América Latina (Varsavsky, 1971).

La interrogación principal a plantearse en el estado actual del desarrollo de la Educación Permanente es su influencia sobre los sistemas educativos en acción. ¿En qué medida hubo "retroacción" y puede haber en los próximos años influencia de las nuevas ideas sobre el sistema escolar en su estructura, en su funcionamiento y en su metodología?

¿En qué medida las ideas de la Educación Permanente ayudan a elaborar una concepción global de la educación, capaz de tener en cuenta el potencial de los diferentes vectores en acción en diferentes situaciones educativas?

¿Cómo se manifiesta la percepción y la respuesta a las demandas de los diferentes actores y responsables de la educación?

¿En qué medida las ideas de la Educación Permanente ayudan a situar a la acción educativa de la sociedad en función de las necesidades de la sociedad y de los individuos?

2.2. La Formación Continua en Francia: acercar la educación a la acción

2.2.1. Las nuevas demandas y la Ley de 1971

La Formación Continua en Francia es una realización que, por sus orígenes, extensión, importancia de recursos a su disposición, variedad de actores y de experiencias intentadas, resulta útil como campo de observación de la puesta en obra de nuevas modalidades de la acción educativa. El objetivo de esta sección no es hacer la historia de la Formación Continua, me-

nos aún un balance de las prácticas en el marco de la Ley de 1971. Tanto una como el otro ya fueron intentados por investigadores y profesionales a partir de enfoques diferentes (Mehaut); (CEGOS, CNOF); (Dubar). Se trata, en nuestra óptica, de detectar los aportes de esas prácticas en el plano educativo y pedagógico. Educativo en primer lugar en lo que concierne a la ubicación de la acción educativa en relación con su entorno y los actores. Situar a la formación fuera del sistema formal fue una decisión audaz, rica en promesas para el futuro de la educación en la sociedad global. Pedagógico, en relación con los desafíos que el público adulto, el lugar de inserción de la formación y sus fines han planteado a la acción educativa en el plano de los contenidos y de los métodos. La Formación Continua debió responder a demandas:

- *Del entorno*
 - enfrentar las mutaciones tecnológicas y económicas;
 - desarrollar los recursos humanos con bajo nivel de escolaridad;
 - adaptar al trabajo industrial tanto a los diplomados como a los excluidos del sistema formal;
 - alcanzar los niveles de productividad y de calidad requeridos por el mercado;
 - ofrecer complementos de formación necesarios para la capacitación profesional.
- *De los individuos*
 - promoción social: ofrecer una segunda posibilidad a las personas con un nivel escolar bajo; acompañar la carrera profesional;
 - desarrollo: facilitar el desarrollo personal, responder a los intereses individuales.

Esas demandas se inscribían en el marco de una evolución de la sociedad francesa, acelerada desde 1945, que C. Dubar (Dubar) ha descrito. Los censos de 1954, 1962 y 1968 muestran que la población de agricultores ha disminuido fuertemente, mientras crece el número de asalariados entre los activos. Entre éstos, crecen más las categorías más calificadas (técnicos e ingenieros) en relación con los obreros calificados y los contramaestres. El aumento del número de obreros especializados es menor que el de los obreros calificados. El grupo de empleados crece más rápidamente que el de los obreros. El incremento de la productividad es fuerte a partir de fines de la década del 50. Sobre una base 100 en 1900, la productividad horaria del trabajo directo en la industria francesa progresó de la manera siguiente: 1946: 150; 1950: 200; 1953: 215; 1962: 420 (Fourastie). Las dis-

paridades son considerables según las ramas y el nivel tecnológico. El proceso de concentración de las empresas fue importante. Había 2,3 millones de empresas en 1954; 2 millones en 1962; 1,9 millones en 1968 y 1,7 millones en 1971.

La Ley de 1971 es el producto de una larga tradición en la formación de adultos tanto por organismos públicos como el CNAM, la AFPA, o privados, así como las acciones organizadas por las empresas y los sindicatos. Su evolución acompañó a la formación inicial, especialmente de la enseñanza técnica, para ajustar mejor los contenidos y los niveles de formación a las demandas del mercado del trabajo. En el Acuerdo Interprofesional de 1970 los firmantes "persuadidos de que la enseñanza y la formación son factores del progreso social, del desarrollo técnico y del crecimiento económico, procedieron a este examen con el doble objetivo de responder a las necesidades de las empresas y de permitir a los individuos satisfacer sus aspiraciones" (Informations SIDA). Según el Primer Ministro M. Chaban Delmas (4 junio 1971): "cuatro objetivos son encarados: luchar contra la desigualdad de oportunidades; dominar su propio oficio y sus evoluciones; facilitar una expansión económica fuerte y equilibrada; valorizar la política contractual y aplicar consecuentemente el método de concertación permanente que la subyace" (CEGOS, CNOF).

2.2.2. Los aportes innovadores de la Formación Continua

La formación profesional fue utilizada por las empresas como uno de los medios para paliar las carencias observadas en los diplomados que se presentaban en el mercado del trabajo. Ya antes de la ley de 1971 las empresas más importantes habían encarado acciones de formación para adaptar a los jóvenes a sus necesidades. Frente a una calificación más bien general y teórica de los egresados del sistema formal, fue una adaptación a la cultura y a las tecnologías practicadas en la empresa.

En el caso del personal de origen rural en vías de integración a la vida urbana, se trataba de enseñarles el trabajo industrial. Esta introducción era necesaria tanto desde el punto de vista de las técnicas empleadas, como de las modalidades de organización del trabajo según las reglas estrictas del taylorismo (cuya difusión aumentó a partir de la Misión de la Productividad a los EE. UU. realizada en los años 50) y la secundarización de las relaciones propias de la industria moderna. Los aportes de la formación escolar eran insuficientes en lo que concierne al desarrollo de comportamientos pertinentes y eficaces para enfrentar las nuevas condiciones de vida y de trabajo. Se trataba de un verdadero proceso de resocialización de

los adultos. Este proceso de adaptación en los hechos no significa que haya una relación directa entre una acción de formación y una evolución profesional: ningún texto obliga al empleador a asegurar tal relación.

- Descentralización de la decisión

Una de las originalidades de la Formación Continua, tal como fue instituida por la Ley de 1971, reside en que una acción educativa cuyo público son los activos (40% de la población) no está sometida ni a una única autoridad de decisión ni a un organismo gubernamental, en ninguno de sus aspectos definitorios tales como los fines, el financiamiento, la organización, los métodos pedagógicos o los contenidos.

La acción educativa se encuentra entonces bajo la influencia de una multitud de microdecisiones de las direcciones de las empresas o de la administración pública dueñas de su presupuesto, que conciernen tanto a los objetivos como a los temas o métodos utilizados. Las prescripciones legales y la multiplicidad de actores que deciden y participan en la Formación Continua, así en la empresa (Dirección General, jerarquía, responsable de formación, comisión formación, personal) como fuera de ella (sindicatos, organismos paritarios, organismos de formación, administración pública), condujeron a una descentralización de las decisiones.

En el marco de las relaciones sociales y, más precisamente, de las relaciones entre los interlocutores sociales, la formación es parte de un campo de negociación más amplio, que comprende tanto las remuneraciones como las condiciones de trabajo. La obligación de negociar el Plan de formación anual ha permitido lograr reivindicaciones para la democratización del conocimiento y aumentar la participación de los niveles más bajos del personal en las acciones de formación. Junto a una utilización eficaz de los medios disponibles, se han podido observar situaciones de "desviación" de la acción educativa, sea por descontextualización o por su aplicación para fines no educativos. Si en un primer momento se ha podido protestar por el uso abusivo de la formación para resolver problemas de organización, se puede observar que esta situación permitió relativizar el valor y los efectos supuestos de la formación. Esto puede ser mirado como un inconveniente, pero fue, al mismo tiempo, una manera de insertar la acción educativa en la vida cotidiana de la empresa. La formación empieza a ser considerada como una actividad no extraña a los adultos, sacándola de una especie de ghetto infantilizante pretendidamente cultural y situándola como una actividad necesaria a los adultos enrolados en la vida activa.

La confrontación de la demanda individual con la de los responsables de la organización (dirección, jerarquía) y con la de los organismos repre-

sentativos (sindicatos, comité de empresa) ayudó a definir el campo de posibilidades de la acción.

- Aparición de nuevos actores

La ubicación de la formación por la Ley como una ocasión de diálogo social y la constitución de un mercado de la formación han hecho emerger una multiplicidad de actores, cuyos enfoques y objetivos son diferentes. Empresas, organizaciones sindicales, organismos paritarios, administraciones, proveedores de formación, organismos profesionales, formadores y asalariados, son los nuevos actores de la formación de los adultos.

La confrontación de las estrategias de los diferentes actores lleva a situaciones de negociación, y la formación se convierte en un objeto complejo, cuyos aspectos propios (contenidos, métodos pedagógicos) deben ser leídos en función del contexto político, sociológico y económico, que los distintos actores dibujan con sus interacciones. Siendo la formación al mismo tiempo objeto de interés individual y colectivo, los distintos actores se ven obligados a negociar y llegar a decisiones aceptadas por todos para que pueda realizarse. La práctica es compleja y difícil, porque la formación es parte de un amplio conjunto de temas a negociar en las empresas, especialmente entre los interlocutores sociales y a veces entre los diferentes niveles jerárquicos. En esas negociaciones se producen situaciones diversas por el momento en que ocurren, por sus actores, que dependen de las circunstancias sociales y económicas globales, así como propias de la empresa. Se puede observar, a través de las negociaciones entre patronos y sindicatos en los últimos años, que la toma de conciencia de la importancia de la formación crece en todos los actores. Al mismo tiempo, la emergencia de dificultades económicas y los combates por la salvaguarda del empleo y del poder de compra, han relegado a un segundo plano las preocupaciones por la formación (*Echange et Projets*).

- La formación, un producto en el mercado

La creación de un mercado de la formación estimuló una nueva dinámica en respuesta a las demandas educativas de los adultos: menos dependiente de las autoridades educativas, de los emisores, y más orientada hacia los destinatarios, sean los prescriptores o los participantes.

La acción educativa debió adaptarse a las leyes propias de este mercado específico, pues el público es múltiple y puede ser situado según el rol que juega en relación con el producto: usuario final, prescriptor, participante, y según su influencia sobre la decisión de compra. El curso en aula es actualmente el medio casi único de la Formación Continua y el catálogo anual de cursos es el medio privilegiado por los organismos provee-

dores de formación para presentar sus productos. La competencia entre productos en un mercado provoca una dinámica propia, en la cual juegan un rol importante, entre otros, la presentación del producto y la dimensión del mercado para asegurar su rentabilidad y ciclo de vida. En muchos casos los fenómenos de moda, el efecto publicitario, juegan un rol no desdeñable. Aspectos tales como el lugar donde el curso se realizará, la recepción, la presentación de la documentación provista juegan un rol importante en relación con los contenidos; aun sobre el plano de los métodos pedagógicos las modas (por ejemplo, la utilización de la tecnología informática) resultan a veces más importantes que su pertinencia (*Echange et Projets*).

Igualmente, en el plano de la evaluación de las acciones, el resultado a corto plazo medido por la satisfacción de los participantes al final del curso, prima sobre el seguimiento y las evaluaciones realizadas *a posteriori* en el lugar de trabajo en función de la aplicación de los resultados del curso. Se constata la falta de un trabajo preparatorio para definir los objetivos del participante y del prescriptor, en relación con el curso, lo que impide una mejor utilización del esfuerzo.

La ubicación de la Formación Continua como un producto en el mercado sitúa a la acción educativa en el mismo plano que otros medios de acción de las empresas, tales como la organización o las inversiones, para responder a los desafíos puntuales y a las necesidades permanentes. Esta situación es nueva en relación con las funciones tradicionales confiadas al sistema formal, más orientadas hacia el largo plazo y con objetivos amplios de orden social y político.

La experiencia de esta nueva modalidad es todavía insuficiente para hacer un juicio de valor global sobre los efectos positivos y negativos de esta nueva modalidad. Es una innovación respecto del pasado, puesto que los fundamentos para un enfoque más rico y completo de la acción educativa hacia los adultos se sitúan fuera del sistema formal, en la sociedad.

- Objetivos orientados hacia la acción

La obligación de gasto en un plazo imperativo (dos años) y la definición del presupuesto según la envergadura de la empresa (% de la masa salarial), así como la racionalidad empresarial, privilegian el corto y el medio plazo. Esas circunstancias crean un contexto en el cual la Formación Continua ha adoptado un enfoque orientado hacia la acción con objetivos precisos en el corto plazo, especialmente la actualización y el mantenimiento de los conocimientos y los comportamientos en los individuos. Por ello, la formación es considerada como un instrumento para la acción, y toma a veces la forma de una distribución de recetas para resolver los problemas

cotidianos. En este caso, la formación parece ser concebida como una especie de reaprovisionamiento.

Una manera de salir de la lógica del corto plazo, actualmente en progresión, consiste en situar las acciones de formación en el marco de un proyecto colectivo o individual. La existencia de un proyecto da coherencia a las acciones puntuales en la medida en que cada una de ellas debe contribuir a cambios técnicos u organizativos, y responder a la evolución de los productos, de los mercados, de las personas y de las organizaciones.

- La participación voluntaria de los adultos

La importancia y el valor reconocidos a la educación por la sociedad global se manifiesta en cada país bajo diferentes formas; la más completa es la legislación que establece la edad de obligación escolar para los niños. Desde la década del 50 hay una tendencia a la prolongación de la escolaridad, que llega actualmente en Francia a los 16 años.

La Ley de 1971, reconociendo el derecho a la formación, es original porque no impone ninguna obligación a los adultos. La participación voluntaria es el principio de base para el reclutamiento de los participantes. Sin negar las imposiciones propias a la cultura de cada empresa y la influencia de los jefes sobre sus subordinados para llevarlos a formarse, hay consenso en que la participación voluntaria es el fundamento del éxito de la formación de los adultos. Los observadores del mercado de la formación interempresas (en Francia) estiman en algo más del 50% las inscripciones voluntarias. Otras razones justifican este comportamiento. Un estudio sobre la relación entre la Formación Continua y la carrera profesional muestra que hay pocos casos en que se tome en consideración sistemáticamente la formación para la progresión profesional (Courty). Por otra parte, un estudio sobre las expectativas de los trabajadores frente a la formación muestra que "la expectativa primordial de los asalariados en un curso que deben seguir, se inscribe en una óptica interna a la empresa a la cual pertenecen. Desean adquirir una formación para asegurarse una promoción en su empresa actual (34% de las respuestas)" (IFOP).

Esto plantea un desafío complejo a los formadores, el de gustar e interesar a su público, tanto en los temas tratados como por los métodos pedagógicos. La situación es riesgosa porque los recuerdos dejados por la formación inicial son tanto más negativos cuando el *chf/sus* escolar haya sido difícil e interrumpido tempranamente. Los que más necesidad tendrían de beneficiarse con la formación continua aparecen, en muchos casos, como los menos dispuestos a participar.

En un primer momento, para que haya compra, el atractivo del título del curso debe jugar tanto sobre el prescriptor como sobre los participantes. Se

apoya sobre la constatación de las necesidades individuales y colectivas percibidas por los diferentes niveles jerárquicos de la empresa. En la etapa siguiente, al iniciarse el curso, es sobre esta base que puede ser acordado el contrato tripartito entre el formador, el participante y el prescriptor, lo que constituye el fundamento del éxito de la formación (Crayssac).

Este principio de la participación voluntaria influye también sobre el contenido de las acciones, pues debe estar orientado más sobre problemas concretos percibidos en las situaciones de trabajo, que sobre contenidos formalizados: igualmente la metodología debe reconocer un lugar importante a la experiencia y a las interrogaciones e inquietudes de los participantes.

- La falta de reconocimiento de los aprendizajes

La juventud de la Formación Continua, la multiplicidad de los centros de decisión y de los actores que la realizan hacen que la interpretación de sus objetivos, de sus modalidades de acción y de sus resultados difieran. Por otra parte, la situación de competencia en la cual cada organismo y cada formador tienen una amplia libertad de acción, produjo una variedad de acciones. La no estandarización de los contenidos y de la duración de las formaciones, así como una definición poco clara del rol del formador, son otras fuentes de creatividad y estímulo para una respuesta específica a las demandas de los usuarios.

Pero, al mismo tiempo, esta situación tan abierta presenta el inconveniente de dificultar la definición de reglas que permitan elaborar criterios de reconocimiento de las instituciones (calificación del personal, estructura), de las acciones de formación (programas y métodos), de los aprendizajes hechos por los individuos (tests, diplomas). La tradición de la Formación Continua de los adultos en Francia no quiere que los participantes sean evaluados, especialmente en los cursos de corta duración. Razones diversas —técnicas, deontológicas y el rol jugado por las notas en la formación inicial— explican este partido. De igual modo se observa un desarrollo tardío de la evaluación de la formación en las empresas, en el plano de las acciones mismas y en el del sistema de formación en su conjunto.

Ir en el sentido del reconocimiento formalizado presenta el riesgo de la cristalización debida al hecho de que hacen falta componentes estables y repetibles (programas, métodos, estructura institucional) para que sean observados y evaluados. Como la Formación Continua juega el rol de un complemento de la experiencia profesional, pues fue creada para actualizarla, posiblemente podría ligarse este problema al reconocimiento de la experiencia profesional. Esto no es una solución al problema sino, más bien, una pista a explorar.

Por otra parte, al ser una creación original en relación directa con la acción, cuya vocación es completar y actualizar los conocimientos y, sobre todo, de aquellos problemas ligados a la acción más que a contenidos formalizados, la Formación Continua tiene un campo propio y una función social reconocida. No necesita lograr su respetabilidad por medio de la emisión de diplomas, que serían rápidamente puestos en competencia frente a los de la formación inicial.

- El formador, un no docente

A diferencia del sistema formal en el cual la función y las características del docente están definidas con precisión y el acceso a dicha función perfectamente indicado, en la Formación Continua no hay normas que precisen cómo acceder a la función de formador. Esta se define por la intersección de una oferta y del acto de compra de los interesados. Los participantes son los que por su presencia en un curso confieren a aquel que se encuentra frente a ellos el rol de formador.

Esta situación facilita la inserción de la experiencia del campo. Así el diálogo puede establecerse más fácilmente sobre un fondo de experiencias comunes, con un lenguaje compartido que asegura una mejor escucha de los participantes. Presenta la ventaja de impedir una cristalización de la función docente según los modelos tradicionales y facilita una renovación enriquecedora. Hizo factible la aparición de la figura del "formador ocasional", es decir, la persona que, poseyendo una competencia reconocida, consagra una parte de su tiempo de trabajo a transmitirla a otros, sin abandonar sus actividades ni sus responsabilidades.

Los inconvenientes vienen del hecho de que el formador debe hacerse aceptar y no posee siempre una competencia pedagógica que supere la capacidad de presentar sus conocimientos. Riesgo, entonces, de demagogia y de trabajo a muy corto plazo (enfoque "receta"), sin provocar evolución en el participante (enfoque "método").

Hay aquí materia para un debate sobre la función del formador: ¿debe ser un proveedor de productos terminados (recetas) para resolver los problemas percibidos como inmediatos por los participantes, o debe esforzarse en desarrollar la autonomía de los participantes con un enfoque "método"? La respuesta se encuentra seguramente entre esos dos extremos, pero es por la definición de la dominante como se pueden distinguir varias maneras de realizar la Formación Continua.

Este nuevo "docente" que reúne los conocimientos teóricos con la experiencia en el campo y la competencia pedagógica, es otra originalidad de la Formación Continua. A pesar de que el aporte de las tres componentes varíe según los individuos, se plantea de manera práctica el problema de

las relaciones entre la acción y la reflexión, problema que no tiene una solución única, pues la riqueza de la función está en la tensión y, a veces, en el conflicto entre esas tres componentes.

Un efecto inesperado de la desmitificación de la función docente fue la aparición del "formador ocasional", persona que, poseyendo la competencia, la transmite sin abandonar sus actividades y sus responsabilidades habituales.

- La formación, segunda oportunidad para el adulto

En los antecedentes de la Ley de 1971, la Formación Continua fue presentada como una segunda oportunidad para los adultos. Lo fue para todos aquellos que habían tenido una escolaridad corta (hasta el certificado primario) antes de las leyes sobre la prolongación de la escolaridad en Francia de la década del 50. También para todos aquellos que no habían encontrado en la escuela el placer de aprender y no habían podido adquirir los métodos de trabajo intelectual autónomo.

Muchos autodidactas, es decir, personas formadas en la acción, tuvieron, en virtud de las facilidades provistas por la ley, la oportunidad de perfeccionarse. Fue un camino original en el que la puesta a disposición de medios estimulaba y facilitaba la eclosión de la demanda, que por ser individual estaba obligada a negociar su realización con las instituciones.

Para caracterizar la posición de la Formación Continua como instrumento de la sociedad y oportunidad abierta a los individuos, es necesario constatar que, aun la existencia de una enseñanza institucionalizada bien desarrollada, plantea el problema de los recorridos individuales y de los medios para motivar el desarrollo de las competencias. Una observación desde el punto de vista de la sociedad global permite comparar la Formación Continua con el proceso de creación de la Escuela de Altos Estudios. En su época, en el último tercio del siglo XIX, la creación de la Escuela de Altos Estudios fue el producto de una voluntad de apertura de la enseñanza superior. V. Duruy escribió en el informe preparatorio: "No se exige ninguna condición de edad, de grado o de nacionalidad para la admisión, pero los candidatos serán sometidos a un período de prueba" (Duruy). Esta apertura era más bien por arriba, para "atraer hacia ella a jóvenes discípulos con vocación de sabios".

Desde esta óptica, la Formación Continua puede ser considerada como una apertura por abajo, es decir para aquellos con escolaridad corta, aun incompleta. Puso a disposición de los individuos los medios para alcanzar los conocimientos. Ligada a la acción, a la vida cotidiana del trabajo y la participación social, la Formación Continua permitió obtener los conocimientos que la escuela debía haber provisto y aportar elementos para ase-

gurar la actualización de los individuos en relación con las evoluciones técnicas, científicas, sociales y económicas.

Faltan investigaciones sobre los efectos inmediatos y mediatos de la Formación Continua. Los datos estadísticos existentes sobre la utilización de esta segunda opción son incompletos. Observaciones parciales (Ratier): (ADEP) (AREPA) muestran que fue utilizada en muchos casos como un instrumento de promoción social e intelectual. Se pudo descubrir un público de "aficionados" de la Formación Continua que ha recorrido las diferentes orientaciones: desarrollo personal, perfeccionamiento técnico, etcétera. Algunos se convirtieron en sus propagandistas, se profesionalizaron en la animación y en la administración de la formación en las empresas.

Sería útil conocer en qué medida la Formación Continua jugó un rol de estimulación y de movilización de los adultos reticentes y aun reactivos al trabajo intelectual impuesto por la formación inicial. ¿Cuáles fueron los medios (temas, programas, métodos pedagógicos) eficaces para interesarlos, satisfacer sus expectativas y hacerlos evolucionar?

Al mismo tiempo sería interesante recoger datos confiables sobre los efectos de la Formación Continua sobre sus beneficiarios. Por una parte, en relación con su carrera profesional, cuál es el rol que pudo jugar en ella, desde el punto de vista de las actividades como de las responsabilidades ejercidas. Por otra, en relación con su trayectoria intelectual, en qué medida la Formación Continua pudo llegar a ser un estimulante para encarar estudios formales, para innovar o crear. ¿Cuáles fueron los campos del conocimiento o aspectos que fueron valorizados? ¿Cuáles son los comportamientos que la Formación Continua estimuló: la acción, la reflexión, la creación? ¿Cuáles fueron sus efectos sobre la vida familiar?

La idea de segunda oportunidad debe ser situada históricamente. Adquiere así todo su valor y refuerza su originalidad, pues se trata, entre otras cosas, de desarrollar competencias en los adultos que, por diferentes razones (sociales, económicas, pedagógicas, etc.), no pudieron beneficiarse con la primera oportunidad (escolar) para adquirir los instrumentos del trabajo intelectual independiente. Esta noción debería ser adaptada a las nuevas circunstancias, que derivan de una escolaridad más prolongada (en Francia) de una mejora de los resultados del sistema formal y de una creciente disponibilidad de informaciones y conocimientos, con la posibilidad de un contacto directo del interesado con los conocimientos, sin necesidad de intermediarios (docente, experto). Nacida en una situación de carencia, ¿cuál será la evolución de la noción de segunda oportunidad?

La Formación Continua es un ensayo en condiciones reales, cuyos efectos no han sido suficientemente explorados. Fue la ocasión de enfo-

ques innovadores en el plano institucional y político, orientados hacia la concepción de la formación como un producto en un mercado competitivo, la descentralización de la decisión, la consideración de nuevos actores, la no definición de la función docente. Igualmente sobre el plano de la práctica la participación voluntaria de los participantes, una acción educativa orientada hacia el corto plazo y el rol jugado por los no docentes en la acción educativa.

Más allá de los resultados obtenidos en su función propia y primera en respuesta a las demandas de la economía nacional, de las empresas y de los individuos, sería útil interrogar a esos efectos desde el punto de vista del pensamiento sobre la educación. Cuáles son los aportes de esta modalidad a las prácticas y a la reflexión sobre los problemas de fondo de la educación en nuestro tiempo.

2.3. Espacio abierto

Temas para la reflexión y la discusión:

- La influencia del concepto de Educación Permanente sobre las prácticas educativas de los jóvenes y los adultos .
- Las relaciones actuales y las relaciones posibles entre el sistema escolar y la formación continua.
- Los aportes de la formación continua estimulando a los adultos con una escolaridad corta para continuar su formación, y a la disminución de las desigualdades sociales y culturales.
- La influencia de las prácticas de la formación continua sobre el pensamiento pedagógico.

¿Y los suyos ?

CONCLUSIÓN: SALGAMOS DE LO ORDINARIO

Las necesidades urgentes de adaptación a cambios rápidos y de anticipación de un futuro incierto, percibidas por los adultos, estimulan la búsqueda de instrumentos para enfrentarlos. En la medida en que se reconoce a la educación un lugar cada vez más importante entre los medios que pueden facilitar la toma de conciencia de sus posibilidades de acción e instrumentarlos para actuar, se puede considerar a los adultos como el nuevo público de la acción educativa global de una sociedad. El desafío para ella es el de satisfacer la diversidad de la demanda. Los problemas planteados a la acción educativa (contenidos en relación con la acción, métodos pedagógicos adaptados a las situaciones y a los diferentes públicos, evaluación de lo adquirido) son dificultades a resolver que permiten enriquecer y desarrollar la educación en su conjunto.

Asistimos a la aparición de formaciones cada vez más focalizadas, desde el punto de vista de los objetivos a alcanzar y del público destinatario, en relación con los problemas y evoluciones de la sociedad, que son parte de la Formación Continua. Su funcionamiento en el marco de un mercado competitivo modifica cierto número de parámetros, pero sobre el plano metodológico no hay contradicción profunda con las modalidades tradicionales de transmisión de la herencia cultural a través de la escuela.

La querrela entre lo formal y lo no formal es una mala querrela que no sirve a los intereses de la educación. Parece razonable aceptar la complejidad de las situaciones y la variedad de los medios para enfrentarlas, actitud que permite enriquecer el proceso educativo. El rol de estímulo y de introducción que la Formación Continua de los adultos juega en relación con los conocimientos ha sido constatado en repetidas oportunidades. Hay aquí un campo posible de trabajo en común con el sistema formal, y uno de los temas prioritarios para ese diálogo debería ser concebir las vías de

pasaje de una demanda puntual basada en el corto plazo, a un proceso organizado orientado hacia objetivos más amplios en el largo plazo.

Cómo hacer, en efecto, para que aquellos que han tomado contacto con los conocimientos por medio de la Formación Continua, y gustado de ellos, deseen continuar su desarrollo de una manera más organizada y puedan hacerlo en condiciones de éxito. El interés de este proceso de colaboración es doble, tanto desde el punto de vista de la sociedad como de los individuos.

La ubicación de la Formación Continua como una segunda oportunidad para los adultos es el producto de una situación de carencia, con el objetivo de disminuir una desigualdad frente a la cultura, cuyo origen era social y económico. La prolongación de la escolaridad de los jóvenes aumentará el nivel de conocimientos y de aspiraciones de la mano de obra en el mercado del trabajo; parece razonable poner al día la intención social que fue una de las raíces de la Ley de 1971. Posiblemente haya que pasar de la noción de segunda oportunidad a la de oportunidades en plural o, mejor, a la de proceso educativo abierto, en respuesta a los cambios sin fin.

En la medida en que los cambios a los cuales asistimos y sus consecuencias sobre los adultos aportan elementos de apoyo a la hipótesis del hombre inacabado, la educación se convierte en una necesidad, cuyo status no está lejos del que corresponde a las necesidades básicas. El adjetivo "permanente", que se ha agregado al concepto de educación desde hace un cuarto de siglo para subrayar su importancia estratégica, no tendrá ya más razón de ser. Esta concepción de una educación reconocida como necesaria para todos la sitúa al mismo tiempo en el marco de la sociedad como una de sus funciones en todas las edades y en el marco individual en función del desarrollo de actitudes de dirección de la propia formación por los interesados.

El destino de una sociedad se juega a partir de las decisiones tomadas frente a los problemas percibidos; los miembros adultos de ella, comprometidos en la vida activa, son los que cargan con la responsabilidad de reaccionar frente a los desafíos. De su competencia y de su voluntad depende el futuro, por el hecho de que ellos son los actores principales de todo cambio, sea voluntario o impuesto.

Ya en 1916, J. Dewey había alertado contra el riesgo de una distancia creciente entre lo que se aprende en la escuela y lo que se aprende en la vida corriente.

Cuando el entrenamiento y la enseñanza formal crecen en extensión, hay un gran peligro de crear una separación indeseable entre la experiencia obtenida en relaciones más directas y lo que se adquiere en la escuela. Este peligro nunca fue tan grande como en la actualidad, en relación con el rápido

crecimiento en los últimos siglos del conocimiento y de la técnica... Pero evitar la ruptura entre lo que el hombre aprendió conscientemente, pues lo aprendió en el lugar específico donde se aprende, y lo que conoce de manera inconsciente, porque lo absorbió en la formación de su carácter a través de relaciones con otros, se convierte en una tarea cada vez más delicada en relación con cada desarrollo de la escolarización. [Dewey.]

Por su parte Mannheim señala:

Los sociólogos no deben mirar a la educación sólo como una manera de realizar ideales culturales abstractas, tales como las humanidades o la especialización técnica, sino como parte de un proceso de influencia sobre hombres y mujeres. La educación solamente puede ser comprendida cuando sabemos para cuál sociedad y para cuál posición social los alumnos están siendo educados. [Mannheim, 1940.]

El proceso de influencia social que Mannheim señala, incluye como uno de sus medios a la educación. Detectar y explorar las distintas modalidades de acción educativa, por medio de las cuales la influencia se manifiesta, nos parece una tarea útil; los medios actuales, centrados principalmente sobre la escuela que asegura la formación inicial, son insuficientes para satisfacer el conjunto de las necesidades educativas de la sociedad.

Los problemas actuales del sistema escolar derivan en buena parte de las evoluciones de la sociedad. Los esfuerzos que actualmente se consagran a mejorar su funcionamiento y su rendimiento, serán más eficaces si, al mismo tiempo, se crean relaciones estrechas con el entorno para enriquecer su acción y evitar el riesgo de un funcionamiento en circuito cerrado.

Una reflexión que tome en cuenta todas las modalidades actuantes en el campo de la educación, considerándolas como elementos de un conjunto, analizando sus funciones y sus metodologías en relación con el modelo de sociedad deseado, facilitaría su ubicación respectiva. La colaboración entre las diferentes modalidades de la acción educativa se vería así facilitada y evitaría conflictos de Pago Chico entre el sistema escolar y las nuevas modalidades en emergencia.

El estado actual de la reflexión nos incita a la exploración de las nuevas modalidades y de las situaciones que cumplen acciones educativas. La exploración de los aprendizajes posibles en la vida corriente, porque son los menos conocidos y percibidos, parece justificar el esfuerzo. Partimos de la idea de que

Lo educativo puede ser considerado como todo aquello que concurre, consciente o inconscientemente, a través de todas las circunstancias de la vida

y sobre el plano afectivo tanto como intelectual, a modificar los comportamientos de una persona o de un grupo y sus representaciones del mundo. [Schwartz, 1973.]

El objetivo de esta investigación no es encontrar una respuesta total, una especie de panacea universal, enfermedad que el debate sobre la educación ha sufrido en varias ocasiones, sino avanzar en la exploración del campo de la acción educativa, sabiendo que es inagotable. Sostenemos la hipótesis de que la educación se convierte en una necesidad fundamental de una sociedad, entre las actividades necesarias a su supervivencia. La constatación del proceso permanente de cambio de la sociedad, en relación directa con los desafíos que debe enfrentar, lleva a considerar que la educación deberá, en consecuencia, acompañar ese proceso. De allí que el conjunto actual de medios de la acción educativa deba ser considerado como un sistema abierto, capaz de incluir nuevas modalidades que aparecerán como respuesta a nuevos problemas.

Segunda Parte

¿LA EDUCACIÓN INFORMAL EXISTE?

Plume almorzaba en el restaurant cuando el *maitre d'hotel* se acerca, lo mira severamente y le dice con voz baja y misteriosa: "Lo que Ud. tiene en su plato no figura en el menú".

H. Michaux

Es necesario decir que sólo el progreso de las exploraciones hace que lo inexplorado adquiera derecho de ciudadanía en los mapas.

I. Calvino

Si los icebergs son tan peligrosos es porque la mayor parte de su altura (90%) se encuentra bajo el nivel del mar y por ello es invisible. Para que un iceberg sea inofensivo basta con darlo vuelta.

Cavanna

Mi problema con las clasificaciones, es que no duran, apenas terminé de ordenar, ese orden es caduco.

Georges Perec

INTRODUCCIÓN

La interrogación se justifica frente al prestigio y al poder de las formas institucionalizadas. ¿Cómo situar esta modalidad en relación con sus predecesoras (educación formal y no formal)?

Esta segunda parte propone elementos para mostrar su existencia. Comprende tres capítulos. El primero (capítulo tres) presenta tres observaciones de campo que comparten una hipótesis de base: existencia de una función educativa latente en actividades no educativas; en otros términos, un coproducto educativo acompaña la actividad principal.

En el segundo (capítulo cuatro) presentamos elementos bibliográficos para situar el estado de la información sobre el tema y aportamos nuestro enfoque. El tercero (capítulo cinco) es una caracterización de la educación informal. Evitando la pretensión de exhaustividad, hemos elegido tres aspectos ilustrativos de los aportes de la educación informal: el primero se refiere al contenido, del cual destacamos la noción de "acontecimiento", a partir de la actualidad y de lo cotidiano, como fuente de un programa no cerrado. El segundo analiza los medios de acción: el mensaje educativo desde el punto de vista de sus efectos: la impregnación como modo de apropiación de los conocimientos no percibido por los individuos. El tercero sitúa al individuo como un "aprendiente" y presenta las elaboraciones recientes sobre la autoformación como proceso de formación dirigido por el interesado.

La conclusión propone medios para actuar en el campo. En primer lugar, elementos para una "lectura educativa" que compara dos modelos de organización de la producción (taylorista y participativo) actualmente en vigor. Luego, una proposición metodológica para analizar el potencial educativo de una situación profesional y, por último, una ficha para detectar los recursos educativos ocultos en una organización.

3. INDICIOS EN EL TRABAJO, LA VIVIENDA Y LA TELEVISION

3.1. La dimensión educativa de la organización

El objetivo de este estudio es explorar la existencia de una función educativa, latente o residual, en un subsistema social que no tiene objetivos explícitamente educativos, tales como la producción. En la primera parte presentamos brevemente los antecedentes bibliográficos, en la segunda las hipótesis de trabajo y en la tercera la metodología. La cuarta presenta el caso, la quinta las observaciones de campo y la última los comentarios.

3.1.1. Enfoques sociológicos de la organización

La organización del trabajo debe satisfacer las exigencias de la técnica, los imperativos económicos y sociales, así como tener en cuenta las posibilidades de los trabajadores (capacidad física, calificaciones, actitudes). Sus reglas definen una imagen del trabajador, como resultante de los principios de funcionamiento que debe respetar, para alcanzar los objetivos fijados por la organización (Cazamian). La sociología del trabajo y la sociología de la organización, han tratado el problema de los aprendizajes de los trabajadores en relación con la sociedad global. R. Sainsaulieu considera que "la fábrica que toma toda la vida de las personas es un lugar importante de aprendizaje cultural" y estudia "como el universo de las relaciones del trabajo contribuye a la formación de esas normas culturales". El abordaje de este problema se hace en la perspectiva de "los equilibrios sociales que fundan las reglas de funcionamiento humano de toda empresa" (Sainsaulieu, 1972). Los sistemas de organización del trabajo de Taylor (Taylor) y

Fayol se basan en un modelo mecanicista del comportamiento humano. Se trata de asegurar el control en detalle de la ejecución del trabajo, de allí la distinción entre decisión y ejecución, y la segmentación en operaciones, que transformó los oficios en puestos de trabajo. La reacción contra el taylorismo en los años 30, condujo a la valorización del factor humano (experiencias de Hawthorne) y al desarrollo de las relaciones humanas, medio para evacuar los conflictos y compensar la monotonía del trabajo. En el contexto francés, los estudios de M. Crozier sobre el fenómeno burocrático pusieron de manifiesto el rol de la incertidumbre (Crozier, 1962), en tanto circunstancia en la que se manifiestan las luchas por el poder entre los diferentes actores de la organización. La personalidad burocrática es el resultado de ese conflicto, pues el agente humano intenta "sacar siempre ventajas". Para poder controlar al máximo el entorno, cada actor tiende a desarrollar un sistema de reglas que se convierte en una estructura de protección para los más débiles.

Lo que aparece como determinante en este enfoque es el aprendizaje estratégico de los individuos para defender su status y su porvenir. Por su parte, R. Sainsaulieu señala "la influencia profunda del trabajo organizado sobre las estructuras mentales y los hábitos colectivos de los habitantes del mundo industrial y administrativo" (Sainsaulieu, 1977). Desarrolla la idea de una lógica de actores en la lucha para conservar la identidad: "No se puede evitar aprender las ideas, los valores que sería lógico adoptar para conservar una identidad". La experiencia de trabajo modifica las prioridades y la racionalidad de los actores porque hay condiciones permanentes de experimentación de las normas y valores. "Las relaciones son la materia misma del aprendizaje, pues se pueden desplegar las aptitudes estratégicas en función de los instrumentos de poder de los cuales se dispone en la situación".

M. Crozier y R. Sainsaulieu se sitúan, en tanto sociólogos, en la perspectiva de la sociedad global. Destacan la importancia de la capacidad estratégica y del aprendizaje cultural, como temas de aprendizaje de los actores, determinantes para su supervivencia y posición en la organización. Sus enfoques son globalizantes y sintéticos, mientras que nuestro objetivo es más bien analítico.

3.1.2. Hipótesis de trabajo y metodología

Nuestro abordaje interroga a la organización sobre los conocimientos y comportamientos que demanda a los individuos. Dado que su ejercicio asegura la supervivencia en el marco de la organización, se convierten en

exigencias para sus miembros. Se plantea el interrogante sobre la evolución de esos conocimientos y capacidades durante la vida activa del individuo y el rol jugado por la organización de la producción.

Es en este sentido que proponemos la hipótesis de una dimensión educativa de la organización, acompañando a la función principal. Las reglas de funcionamiento de una organización exigen la posesión y el desarrollo de capacidades precisas, al mismo tiempo que bloquean otras por considerarlas como no pertinentes o francamente peligrosas (por ejemplo, la comunicación horizontal en la organización taylorista): sus miembros, al obedecer esas reglas, aprenden y desaprenden valores, conocimientos y modos de comportamiento. Consideramos a los cambios que la organización provoca en los individuos como efectos educativos.

Entendemos por efecto educativo el cambio de comportamiento producido en el individuo como consecuencia de situaciones o acciones, que pueden ser consideradas como mensajes. En la organización de la producción, la falta de intención educativa explícita por parte del emisor hace que el efecto educativo aparezca como un coproducto que acompaña acciones cotidianas como, por ejemplo, la distribución del trabajo, el análisis de fallas o de incidentes de producción.

Para tratar los efectos educativos de la organización de la producción intentamos detectar los aprendizajes aparecidos a partir de un cambio de estructura en una fábrica. Trabajamos sobre la base de observaciones:

- del consultor exterior que orientó la elaboración de la nueva estructura organizativa de la fábrica y de su puesta en obra;
- de otros dos consultores exteriores que animaron acciones colectivas del personal obrero.

Analizamos un documento elaborado por la jerarquía media después de 18 meses de funcionamiento de la nueva organización y dos acciones colectivas, realizadas por grupos de asalariados, que condujeron la creación y puesta en funcionamiento de un lugar de descanso para el personal y la reorganización de un taller de producción.

En función de los recursos disponibles, hemos optado por un abordaje indirecto. A partir de "productos" (documento que analiza la situación, proyectos sometidos a diferentes actores, dos libros escritos por obreros que relatan sus experiencias de trabajo en grupo) intentamos inventariar los conocimientos necesarios para su elaboración y verificar su aprendizaje o su evolución durante la acción. El inventario de las acciones y de las competencias necesarias para llevar a cabo esas acciones será confrontado con las declaraciones de los participantes, para verificar su grado de co-

responsabilidad. Esta, será considerada como un indicio de los cambios percibidos en los participantes.

3.1.3. El caso L: La nueva estructura de la fábrica

La fábrica observada produce colorantes para el cabello. El trabajo consiste en la fabricación, envase y empaquetamiento del producto. La estructura organizativa de la fábrica, antes del cambio, era una pirámide con cinco niveles jerárquicos. El personal comprendía 304 personas. 12 cuadros directivos, 25 mandos intermedios, 89 empleados, 156 obreros y 22 personas que trabajaban por cuenta de empresas exteriores.

- El cambio de estructura

a) Criterios de trabajo

1. Crear grupos de pertenencia, equipos de dimensión humana que puedan ser animados, informados y escuchados, dándoles libertad suficiente para suscitar la iniciativa.

2. Crear ambientes de trabajo complejos, que reúnan personal con calificaciones variadas, para obtener un campo de acción amplio.

3. Acrecentar la responsabilidad efectiva de la mayor cantidad de miembros de la empresa.

4. Crear verdaderos centros de responsabilidad, ofrecer medios propios a cada grupo para cumplir los objetivos que le serán fijados.

5. Atribuir a cada responsable la administración de su unidad (en el sentido socioeconómico)

6. Asegurar la cohesión del conjunto de las unidades y el respeto de las reglas de producción y de administración impuestas por la casa matriz."

b) Procedimiento seguido

1. Elaboración de un documento de base por la dirección de la fábrica y el consultor exterior, después de entrevistas y observaciones de campo realizadas por el consultor.

2. Constitución de un grupo de trabajo compuesto por nueve personas elegidas en el nivel de mandos intermedios de la estructura existente, representativos de los diferentes sectores de la fábrica, sin participación regular de la dirección. El grupo fue animado por el consultor exterior. Composición del grupo: jefe de producción, jefe de empaque, control administrativo, jefe de personal, responsable de mantenimiento, responsable de la administración y de la informática, responsable de formación.

3. El grupo de trabajo se reunió a razón de una jornada por semana entre setiembre y noviembre de 1977 (8 reuniones). El consultor exterior redactaba la minuta de cada reunión, discutida en la reunión siguiente antes de continuar la tarea.

c) Desarrollo de la operación

1. Etapa preliminar (enero a junio de 1977): el consultor exterior entrevistó a 25 personas, e hizo observaciones sobre el funcionamiento de los talleres.

2. Etapa de elaboración (setiembre a diciembre de 1977): el grupo de trabajo constituido a propuesta del consultor exterior fue convocado en junio para tomar conocimiento de su composición, misión y programa de trabajo. Elaboró un documento que fue presentado a la dirección en varias ocasiones. Al final de esta etapa el proyecto fue presentado al comité de la fábrica, al comité de dirección de la filial y a la casa matriz.

3. Etapa de puesta en obra (enero a abril de 1978). Esta etapa comprendió:

- Selección de las personas que asumirían la responsabilidad de las unidades y su información individual.
- Información general al personal (nueva estructura, nombres de los responsables, fecha de la puesta en obra). Fue hecha en grupos de quince personas en dos reuniones de una hora cada una. En la primera se presentaba el proyecto y se estimuló la expresión de las dificultades previsibles. La segunda reunión fue consagrada a responder a las observaciones hechas en la primera.
- Elaboración práctica de la nueva estructura, hecha por medio de ocho comisiones encargadas de la elaboración de los manuales de procedimientos, animadas por el consultor exterior. Los representantes sindicales recibieron la presentación de la nueva estructura y la discutieron en una reunión que duró una jornada. En abril de 1978 la estructura definitiva fue presentada al personal.

d) La nueva estructura

- Cuatro unidades de producción y una de compras. La misión de las unidades de producción es asegurar la fabricación y el empaquetamiento, administrar su plan de trabajo, animar a su personal, verificar la calidad de la producción y administrar los medios técnicos para responder a los objetivos. Cada unidad de producción está constituida por los preparadores del líquido, las verificadoras, el equipo técnico, las preparadoras del empaquetamiento, la proveedora, los asistentes (técnico, administrativo, de animación) y el responsable de la unidad.

- Seis unidades de apoyo: calidad, logística, administración, personal, química, informática. Las unidades de apoyo están especializadas en campos definidos. Producen, en su especialidad, los procedimientos a respetar en toda la fábrica; aportan ayuda y asistencia a cada unidad para la aplicación de sus procedimientos y garantizan el respeto de las reglas así definidas.

- Cada unidad comprende alrededor de treinta personas en contacto directo con el jefe de la unidad.

- Entre la dirección de la fábrica y la base hay un solo escalón jerárquico, el responsable de unidad.

- Descentralización de la responsabilidad de las unidades de producción en lo que concierne a la dirección de la unidad, el plan de trabajo a un mes de plazo, el análisis de sus resultados y la administración de su personal.

- Reunión diaria de los once responsables de unidad con el director de la fábrica y también una reunión semanal entre las mismas personas.

3.1.4. Observaciones

El cambio de estructura observado se propuso objetivos económicos y sociales precisos y las recomendaciones reproducidas arriba fueron medios para obtener esos fines. Algunas cifras permiten hacerse una idea de los medios comprometidos y de los resultados obtenidos. Durante el primer año de la puesta en marcha de la nueva organización, 4.5 % del tiempo de trabajo de todo el personal fue consagrado al trabajo en grupo. La productividad creció 25% durante el primer año en relación con el año precedente, 22% el segundo año y 12% el tercer año. Por otra parte, en el caso observado y, a diferencia de las experiencias piloto conocidas, restringidas a sectores más o menos importantes, se trata del cambio de estructura de toda una fábrica completa.

Este cambio trastoca tanto la distribución del poder como la ejecución del trabajo. Todos los actores se ven obligados a ajustar su comportamiento a reglas nuevas en función de la redistribución de las tareas como consecuencia de la nueva organización y de las responsabilidades emergentes. Esta, a través de las demandas hechas a los actores para que puedan cumplir con su rol y satisfacer sus exigencias (objetivos de producción, calidad, respeto de la jerarquía, etc.), así como por el marco que ella crea (líneas de producción, servicios funcionales, etc.) y por el contenido y el encadenamiento de las actividades que prevé, se convierte en una fuente de múltiples mensajes. Son percibidos por los actores según el grado de ne-

cesidad para asegurar el buen funcionamiento de la organización que cada mensaje implica y según la actitud de los actores. Esta es la resultante de las necesidades y de los intereses individuales y colectivos y también del entrenamiento para la utilización de las ocasiones de aprendizaje no formalizado.

El modelo escolar de aprendizaje experimentado en la infancia estimula en los adultos una actitud pasiva y la demanda de una formalización de los contenidos por expertos para que sean reconocidos como válidos. El grado de autonomía ofrecido por una situación nueva aún no estabilizada, es decir la invitación y la posibilidad de experimentación, son motivaciones fuertes para una actitud activa que se beneficia con las ocasiones de aprendizaje no formalizado, pero hay dificultades para que sean utilizadas por los adultos.

Una lectura atenta de los criterios propuestos para elaborar la nueva estructura, especialmente los tres primeros, muestra que demandan ciertas competencias a los individuos para que actúen en el nuevo marco organizativo. Entre ellas, la expresión y la comunicación, la capacidad de iniciativa, el trabajo en grupo y la capacidad de análisis de problemas. Pero esos son los resultados esperados habitualmente de buena parte de las acciones de formación en las empresas. ¿En qué medida la aplicación de esos criterios de organización ha facilitado cambios de comportamiento?

- Dos entradas para observar los cambios de comportamiento

a) en la jerarquía intermedia

Un año y medio después de la puesta en obra de la nueva estructura, 42 colaboradores (asistentes de los jefes de unidad) fueron invitados a expresar su opinión sobre el funcionamiento de la organización. Cada uno de ellos participó en tres reuniones de dos horas, cada una en el seno de un grupo de 6 a 8 personas, durante el otoño de 1979. El resultado de esta consulta fue un documento de veinte páginas, organizado en dos partes: análisis crítico de la situación y proposiciones para 1980. En la introducción se presenta el método de trabajo seguido para lograr el documento, una carta a los dirigentes y una breve reseña de "lo que anda bien en la fábrica". El análisis crítico se hizo sobre la nueva estructura, la organización, la información, el estilo y los métodos de los dirigentes, las mentalidades y la administración del personal. En el capítulo de las proposiciones, además de los aspectos mencionados más arriba fueron tratadas las relaciones entre las unidades, la animación, la participación, la formación y los medios "para mejorar las cosas". La elaboración de este documento puede ser considerada como una expresión del grupo de colaboradores, pero también como

uno de los efectos de las experiencias del trabajo en grupo que el cambio de estructura ha provocado. Emitimos esta hipótesis de trabajo porque este documento supera el catálogo de quejas y críticas habituales en tales casos: contiene un análisis de la situación y proposiciones prácticas de acción. Las informaciones disponibles no permiten medir la diferencia entre las capacidades de los participantes al trabajo en grupo antes y después de la introducción de la nueva estructura, para verificar nuestra hipótesis. Pero, si bien este documento debe ser considerado como un instrumento en una estrategia de relaciones de los colaboradores con sus jefes inmediatos, el hecho de haber llegado a una expresión colectiva y razonada nos parece ser un indicio de la evolución de ese personal en relación con otros casos observados.

En la búsqueda de pistas de efectos educativos, destacamos cuatro puntos de este documento:

- su estilo;
- la aparición de demandas cualitativas en relación con la organización;
- el análisis de los medios empleados para la puesta en obra de la nueva organización;
- la aparición de demandas de formación más allá de los cursos.

- El estilo del documento

Se observa un esfuerzo por presentar los diferentes aspectos de los problemas percibidos, así como la puesta en relación de los elementos positivos y negativos en cada caso. Todos los aspectos son tratados y, en caso de conflicto, por ejemplo entre las unidades de apoyo y de producción, se presentan los diferentes puntos de vista, intentando superar la etapa del enfrentamiento para plantear soluciones.

- La aparición de demandas cualitativas en relación con la organización

Entre las demandas expresadas aparecen algunas que pueden considerarse como cualitativas, por ejemplo:

- sobre la animación de las unidades ("que el jefe viva en su unidad", "que el jefe organice reuniones regularmente");
- sobre el jefe como representante de su unidad ("que se defienda menos, que defienda más a su equipo");
- sobre el trabajo en equipo de los responsables de unidad ("están en competencia entre ellos", "que los jefes colaboren entre sí con más confianza recíproca").

- El análisis de los medios empleados para la puesta en obra de la nueva organización

El trabajo en grupo (comisión) ha sido uno de los medios más empleados en la nueva estructura para tratar conflictos y problemas específicos con la participación de los representantes de diferentes sectores de la fábrica. El análisis crítico subraya aspectos negativos:

- el número de participantes ("grupos demasiado numerosos");
- el tipo de problemas tratados ("demasiado lejos de lo cotidiano");
- el tiempo consagrado ("mucho tiempo pasado en reuniones de las que no queda nada").

Los aspectos positivos son, en el caso de una comisión particularmente citada por sus éxitos: "participar en las decisiones técnicas, confrontar varios puntos de vista antes de comprar, introducir preocupaciones administrativas". El principio mismo del trabajo en grupo es a veces rechazado ("en una comisión todo el mundo busca la solución ideal; no se avanza, mejor valdría confiar el problema a una o dos personas"), o criticado en su forma de aplicación ("es interesante, pero hay demasiadas").

- La aparición de demandas de formación más allá de los cursos.

Entre las demandas de formación ocupan un lugar importante proposiciones que salen de lo habitual. Junto a la demanda de cursos técnicos aparece otro tipo de pedido:

- "visitar otras fábricas del grupo";
- "disponer de dos horas por semana para ir a visitar otros sectores de la fábrica";
- "cambiar de función, aprender otra cosa en lugar de quedar bloqueado en el trabajo de rutina".

b) En el personal obrero

Para demostrar a la jerarquía que la base era capaz de iniciativas, elaborar proposiciones y lograr realizaciones prácticas, la dirección de la fábrica creó una estructura llamada "comisión de mejoras". Su status fue el de ayuda a la decisión de la dirección. La participación fue voluntaria entre el personal obrero y la animación fue asegurada por un profesional exterior a la empresa. Cada comisión dispuso de una jornada por mes para reunirse y los temas tratados provenían de preocupaciones de los participantes y de sus colegas, y eran seleccionados de común acuerdo con la dirección de la fábrica. Una vez decidido el tema a tratar, la labor de la comisión consis-

tió en preparar un proyecto completo para someterlo a la decisión de la dirección. Funcionaron dos comisiones, la primera, entre noviembre de 1978 y junio de 1980, y la segunda de abril de 1981 a abril de 1983.

La primera tuvo dificultades para hacerse aceptar tanto por los jefes de unidad como por sus colegas. Estuvo compuesta exclusivamente por mujeres que venían de las líneas de producción. En una primera etapa intervino como consultora sobre temas tales como los utensilios de limpieza, la renovación del piso de una unidad, el modelo y color de la ropa de trabajo, entre otros. En una segunda etapa estudió la instalación de un local de descanso y cafetería para el personal. Elaboró el proyecto, obtuvo su aprobación después de discusiones con diferentes instancias (dirección, comité de empresa, jerarquía) y supervisó los trabajos de construcción.

En la segunda comisión participaron hombres y mujeres, provenientes de distintos sectores y oficios de la fábrica y eligieron el nombre de "comisión de mejoras industriales". Trabajó sobre varios temas y elaboró un proyecto para mejorar la circulación, en el taller de embalaje, de los artículos de empaquetamiento y de productos terminados. Este proyecto fue rechazado en primera lectura y tuvo que ser reelaborado para encontrar una solución aceptable.

Cada una de las comisiones escribió un libro (*Primera Comisión; Segunda Comisión*) para presentar sus experiencias. Los participantes se expresan individualmente y en varios casos manifiestan la percepción del desarrollo de capacidades tales como: escribir, hablar en público, leer y analizar documentos, discutir un proyecto, trabajar en grupo, discutir con interlocutores diversos, escuchar. Esas expresiones son bastante fuertes en su forma y a veces se señalan evoluciones más profundas de la personalidad.

Los extractos que siguen han sido seleccionados entre las recomendaciones que los miembros de la primera comisión han hecho a sus colegas de la segunda, en forma de carta, en el libro que recogió sus experiencias (*Primera Comisión*).

Ustedes saben que un grupo como la Comisión de Mejoras era nuevo en la fábrica. Fue necesario hacer esfuerzos para sobrevivir y para probarnos a nosotros mismos que éramos capaces de lograr nuestros fines. Teníamos necesidad de dar pruebas de nuestro trabajo. [...]
No hay que creer que para los locales de descanso tuvimos una vida fácil. Tuvimos problemas enormes para conocer vuestros deseos; después los tuvimos con el arquitecto para la construcción y finalmente para el funcionamiento... Entre nosotros había gente que nunca estuvo en contacto con un arquitecto, un asegurador, o con otros especialistas con quienes hemos negociado, y que jamás habían asistido a este tipo de reuniones. Pero lo logramos y ahora osamos escribir, hablar. [...]

—Ustedes tendrán— como nosotros— mucho que escribir, documentarse, leer, tomar contacto con personas exteriores a la fábrica. [...]

Además te aconsejo continuar el mismo camino y trabajar mucho sobre las condiciones de trabajo, que son un problema enorme. La tarea no será fácil, verás todas las contradicciones que aparecerán al nivel de los jefes de unidades de producción, que están siempre allí para embromarte, las compañeras que van a quejarse. Debes recoger notas, informarte afuera, en otras fábricas, para ver cómo hacen allí y los problemas que tienen.

Extractos de los escritos de la segunda comisión (*Segunda Comisión*):

En el contexto preciso de nuestro trabajo, o en el marco de la comisión, ni bien se descubre un problema cualquiera para mejorar las condiciones de trabajo, u otros ... éste se encuentra inmediatamente ligado a otros aspectos, tanto que es a veces muy difícil por no decir imposible tratarlo sin tocar el resto. [...]

Nuestro trabajo consistió en analizar, luego en imaginar soluciones y proponerlas, lo que no es de ningún modo la rutina de nuestro trabajo diario. Esas actividades nos han conducido a profundizar problemas que no teníamos el hábito de abordar. [...]

Cada vez que la realización de la propuesta tiene un carácter definitivo, no hay que temer dedicar tiempo para consultar a la mayor cantidad de personas que sea posible, plantear muchas preguntas, informar para obtener la adhesión de la mayoría. [...]

Para cada estudio que abordéis, tomad el trabajo de hacer una estimación de las probabilidades de aceptación de las realizaciones posibles y así, puede ser que evitéis que vuestros colegas tengan la impresión de que trabajáis en el vacío. Esta impresión podrá también ser combatida por medio de un sistema de información más completo del que nosotros utilizamos [...].

3.1.5. Comentarios

¿Cómo comprender estas expresiones? ¿Cuál es el grado de confianza que podemos acordar a estas declaraciones? Sin duda alguna ellas deben ser clasificadas entre las opiniones, porque no tenemos medios de verificarlas. ¿Acaso forman parte de los gestos de amabilidad de los miembros de un grupo hacia su animador? Se podría sospecharlo, visto el contexto: el interés mostrado por la dirección de la empresa que lanzó esta operación y la de la fábrica que la apoyó: las comisiones funcionaron durante un largo plazo y su trabajo culminó en realizaciones concretas y, finalmente, que la

acción haya sido valorizada por medio de la publicación de los dos libros dirigidos a todo el personal.

En el marco de nuestra observación, cuyo objetivo es encontrar rastros de los efectos educativos de un modelo de organización, consideramos esas declaraciones como pistas en la búsqueda de hechos que puedan justificarlas. Nuestro abordaje consiste en listar previamente las competencias necesarias para llevar a cabo los dos proyectos, para compararlas luego con las declaraciones de los participantes. De este modo confrontamos criterios, objetivos y opiniones, en busca de informaciones más seguras.

El examen de las actividades de ambas comisiones nos permite constatar que su actividad consistió en:

- elaborar proyectos completos sobre un tema preciso,
- obtener la decisión de diferentes instancias,
- realizar esos proyectos con la participación en cada etapa de diferentes interlocutores (colegas, proveedores, usuarios, jerarquía, organismos sindicales, dirigentes de la empresa).

El análisis de las etapas de trabajo de cada una de las dos operaciones estudiadas y de las actividades propias a cada una de ellas nos permite hacer el inventario de los aprendizajes posibles, a partir de las actividades desarrolladas. Para ser capaces de preparar un proyecto, hacerlo aceptar y realizarlo, los participantes deben poseer o desarrollar las competencias siguientes:

- escucha de los interesados y usuarios en relación con el problema tratado,
- registro de lo dicho, síntesis y detección de necesidades,
- entrevista y documentación para obtener informaciones,
- análisis y tratamiento de la información,
- trabajo en grupo para el estudio del problema y la búsqueda de soluciones,
- comunicación escrita y oral,
- negociación,
- seguimiento de la actividad de contratistas.

La relación de las declaraciones de los participantes con las competencias necesarias para llevar a cabo un proyecto, nos permite constatar puntos de contacto entre lo que dicen los participantes (expresión subjetiva) y las necesidades de la acción (competencias necesarias). Los acuerdos encontrados entre las manifestaciones de los participantes, que señalan

aprendizajes hechos, y las competencias necesarias para que la acción se produzca, no son todavía una prueba, pero constituyen un indicio, una presunción. La expresión personal en una situación de balance ("carta a los colegas" de la segunda comisión) presenta brevemente algunas competencias desarrolladas, pero que no son comparables con el estado inicial por falta de información. El hecho de lograr el objetivo propuesto, es decir de hacer aceptar el proyecto por diferentes instancias (aun si en un caso hubo que encontrar una solución mejor), y de realizarlo es un indicador de la eficacia del trabajo. La prueba no es escolar (buenos resultados en un examen o en un test) sino operativa (haber alcanzado el objetivo) lo que supone la existencia de las competencias necesarias en las personas. La percepción de la evolución personal sobre ciertas competencias, manifestada por los participantes, no puede ser considerada en este caso como una expresión de autosatisfacción o un hecho debido al azar.

En el caso examinado, pueden clasificarse los aprendizajes susceptibles de producirse durante las actividades de las comisiones de mejoras en tres grupos:

- el primero comprende los conocimientos básicos: leer, escribir, hablar en público, negociar;
- el segundo incluye los métodos de trabajo (individuales y colectivos) tales como la entrevista, la encuesta, la documentación, el análisis de situación y el trabajo en grupo;
- el tercero abarca los conocimientos sobre la empresa, tanto sobre las técnicas utilizadas en el proceso productivo como sobre su organización y administración.

Los documentos analizados ofrecen pistas de aprendizajes en relación con los tres grupos de contenidos arriba citados, de manera desigual. Están en relación con los temas tratados y con las características de los participantes. En la primera comisión, éstos subrayan sobre todo los contenidos ligados a los conocimientos de base y a los métodos de trabajo. Los miembros de la segunda señalan más bien los métodos de trabajo y los conocimientos sobre la empresa.

3.2. Los efectos formadores de la vivienda

El objetivo de este estudio consiste en detectar elementos para sostener la hipótesis de una función educativa secundaria cumplida por la vivienda. La primera parte presenta la hipótesis de trabajo; la segunda, la metodo-

logía: la tercera, los estudios consultados; la cuarta, las observaciones, y la quinta, los comentarios.

3.2.1. Hipótesis de trabajo y metodología

La vivienda es el marco físico inmediato de la vida diaria de los individuos, al abrigo de las obligaciones de todo tipo. Es un marco estable, donde se cumple gran parte de las actividades individuales y familiares, cargado con significaciones múltiples en el plano psicológico. Es vivido desde la infancia como un lugar de desarrollo no programado desde el exterior, por las instituciones educativas; la acción ejercida por la familia es educativa pero no está formalizada. En la edad adulta la vivienda es también lugar de intimidad y de autonomía. Nuestra hipótesis de trabajo es que la vivienda, al definir el marco físico de la vida cotidiana, impone límites e influye sobre el comportamiento de sus habitantes. En este sentido puede ser considerada como vector educativo. El efecto educativo sería un co-producto que se agrega a las funciones habitualmente cumplidas por la vivienda.

Teniendo como meta explorar los efectos educativos de la vivienda sobre la conducta de sus habitantes, hemos tomado como campo de observación las obras de arquitectura innovadoras, que por sus formas no corresponden a las viviendas habituales. Se trata de edificios donde se utilizaron formas no ortogonales en el diseño de departamentos y habitaciones.

Las reacciones de los habitantes ante viviendas con formas no tradicionales durante las primeras etapas después de la mudanza, nos parece un buen momento de observación. El cambio obliga a adaptarse a un nuevo medio social y físico: si se agregan las formas inhabituales a las que los locatarios se ven confrontados, que demandan respuestas en términos de acción, se pueden observar comportamientos cuyo origen se encuentra en buena parte definido por la vivienda y su entorno.

En el marco de las observaciones hechas sobre las reacciones de los habitantes frente a propuestas innovadoras, varios estudios fueron encargados por la Dirección de la Construcción del Ministerio del Equipamiento (*Cahiers du Grecoh*). El inmueble D. Casanova, sito en Ivry, fue objeto de dos estudios: uno de enfoque psicoanalítico y el otro espacial (sin descuidar los aspectos psicológicos). Decidimos tratar en este trabajo el edificio D. Casanova para utilizar los resultados de dichos estudios; entrevistamos a los autores, así como al arquitecto, pero, sin la posibilidad de consultar los elementos de base que sirvieron para su elaboración, nos vimos obligados a trabajar sobre los informes finales.

3.2.2. Estudios consultados

El estudio psico-sociológico (Lugassy), realizado sobre una muestra de locatarios del inmueble, apuntó a comprender las reacciones a la oferta de vivir en él, así como los fundamentos y la dinámica del comportamiento de los locatarios. Se realizó en tres etapas:

- Información previa que relacionó los objetivos de los responsables de la Oficina Municipal de Vivienda y las condiciones de atribución de las viviendas con las actitudes de las personas susceptibles de vivir en ellas, y los procesos de toma de decisión.
- Instalación en el departamento otorgado. Puesta en relación de las representaciones anticipadas de las vivencias personales de la familia y de las relaciones sociales con las modalidades de apropiación de la vivienda concreta y sus repercusiones sobre la vida de las personas.
- Vivencia relativamente estabilizada del departamento, después de un período de aclimatación y habitación de un año.

La metodología utilizada fue la entrevista de los responsables institucionales, el análisis de documentos, la observación de los interesados, entrevistas con candidatos después que tomaron la decisión y al año de vida en el inmueble.

El inmueble D. Casanova fue terminado en 1972 y el estudio comprende tres entrevistas sucesivas de 19 familias, escalonadas hasta el último trimestre de 1973. El número total de familias instaladas en el inmueble es de ochenta.

El segundo estudio consultado (Denner) se realizó en julio de 1977, sobre las reacciones a la vivienda angular, a partir de tres modelos de implantación. Se consultó una muestra en cada una de las implantaciones consideradas. En el inmueble D. Casanova se entrevistaron 23 mujeres y 18 hombres, miembros de 22 hogares representativos de las familias que tenían niños en edad escolar.

La metodología de este estudio se basa en la relación entre el lenguaje verbal y el análisis del espacio, a partir de un trayecto seguido mediante un plano; al mismo tiempo, el discurso del entrevistado se registra por medio de un cuestionario. Durante la entrevista se le solicita a la persona que realice el relevamiento gráfico de su departamento. El cuestionario utilizado trata el rol de la elección de la vivienda, la evaluación de la sensibilidad frente a la imagen social de la vivienda innovadora, noción de modernismo, la evaluación de los niveles de compromiso afectivo-perceptivo del espacio, la visión: confort visual, y registro y valoración de los jui-

cios de los padres sobre el comportamiento de los niños. Una visita al departamento fue realizada separadamente con el marido, la esposa y un niño de la familia. Los encuestadores registraron el orden de la visita, las características y modalidades de la circulación, las detenciones, el relevamiento del mobiliario (sobre un plano) y los comportamientos gestuales. Por otra parte, se estudiaron los planos para detectar los aspectos espaciales (distancias visuales, recorridos, variaciones de longitud) y la disposición de los objetos ubicados en las habitaciones en función de los usos y los espacios.

En nuestros contactos con los especialistas y funcionarios no hemos encontrado referencias sobre la aplicación de un enfoque educativo en este tipo de estudios. Esto explica la modestia de nuestros medios y los límites de las conclusiones de este trabajo, que consideramos exploratorio.

3.2.3. Observaciones

- Apropiación de la vivienda

La característica más impactante de las viviendas de Ivry es su forma no tradicional. El arquitecto utilizó formas poligonales irregulares en vez de la repetición de un módulo, lo que dio como resultado ochenta departamentos diferentes. En los registros de entrevista se pone de manifiesto el impacto del primer contacto sobre los locatarios: las palabras que aparecen son "sorpresa", "¿cómo voy a vivir allí adentro?", "shock", "lo inesperado", expresiones de la incertidumbre y el cuestionamiento en relación con las formas y estructuras.

La propuesta del arquitecto, un desafío a los hábitos, puede ser interpretada como una ocasión de reflexión obligada, pues en la lógica de las habitaciones ortogonales, es el arquitecto el que define su atribución y utilización. En estos departamentos nada está definido *a priori*, los habitantes son los que deben decidir sobre su uso. Lo que está implícito por habitual o por ser parte de un cierto modelo cultural, debe devenir explícito para justificar por sí mismo, frente a la familia o a los amigos, la manera elegida de utilizar el espacio.

En este nivel, la vivienda plantea interrogantes cuya respuesta, siendo operatoria, implica un modelo cultural más o menos explícito. Ocasión entonces de reflexión e innovación, pues la falta de definición de las habitaciones invita y obliga a una decisión que puede ser innovadora en relación con los hábitos. Ella puede ser también una definición provisoria en la medida en que el marco físico permite varias soluciones y que se toma el tiempo de explorarlas.

Podemos, entonces, considerar la vivienda, tal como ella ha sido concebida por el arquitecto, como un mensaje en el cual expresa de manera material sus ideas. El arquitecto manifiesta su intencionalidad en la crítica de las formas anteriores y en la justificación de sus proposiciones. El resultado es la forma física de la vivienda y el objetivo no tiene nada que ver con una acción educativa.

El estudio de Lugassy muestra que hubo una individualización muy grande de las reacciones. Los significados atribuidos a la vivienda tienden progresivamente a diversificarse de más en más, según la personalidad de los locatarios. Estructuras espaciales comparables llevan a modalidades de organización y apreciaciones extremadamente divergentes. "Los departamentos favorecen una extraordinaria diversidad de los modos de apropiación y adaptación a su realidad". "Los departamentos se ven reinterpretados por cada locatario en función de sus intereses fundamentales en la vida, de los problemas psicológicos y sociales que tiene (o que tuvo) que afrontar y de los mecanismos de defensa que le permiten mantener cierta unidad y continuidad de su persona".

La confrontación con una vivienda nueva e innovadora obliga, todavía más que en una mudanza, a una apropiación del espacio, que es doblemente nuevo, porque recién se llega y porque las formas no son habituales. La reinterpretación de la vivienda propuesta de acuerdo con las variables individuales, valoriza la intencionalidad del receptor, quien finalmente decide sobre la propuesta del arquitecto. La forma de la vivienda, sus características, serán apropiadas por cada individuo en función de sus experiencias y el mensaje original adquiere diversas significaciones.

El estudio de Denner percibió en los niños el rol educativo de la arquitectura. Frente al pedido de dibujar el edificio visto desde el exterior, las formas no habituales están bien indicadas, sobre todo los balcones y las angulaciones no ortogonales de las balaustradas y de las ventanas. El trazado de las oblicuas en los dibujos se hace sin hesitaciones, tomando en cuenta las direcciones más significativas del edificio. El modelo escolar euclidiano induce la ortogonalidad como modelo socializado, pero en ese caso, la experiencia resulta más fuerte que los modelos de representación, y permite subrayar al autor lo que ella llama el rol pedagógico de la arquitectura. La importancia de la vivencia es aquí fuerte y permite superar el modelo escolar; la arquitectura juega un rol estimulante sobre la experiencia vivida del espacio que, en los niños, se manifiesta explícitamente por medio de posturas y movimientos.

En el estudio de Denner se cuidó en especial el análisis de las características espaciales de los departamentos y se mostró las posibilidades de desplazamiento que ofrecían. La longitud de los desplazamientos posi-

bles, las variaciones de recorrido y la amplitud de las perspectivas visuales, fueron los indicadores utilizados para verificar la exploración del espacio. Durante las entrevistas se observó que, con respecto a los otros inmuebles observados en este estudio, los trayectos en los departamentos del inmueble D. Casanova no eran ni económicos ni rápidos; había una utilización cercana al pasco al aire libre, y que ese comportamiento parecía ser inducido por las variaciones de la arquitectura, pues los espacios y sus múltiples direcciones visuales se descubren progresivamente. Los encuestadores destacan un comportamiento dinámico que comprende la percepción de las diferencias desde los puntos de vista sensorial y de las capacidades de análisis y de decodificación de los espacios. Los locatarios tenían un comportamiento diferente a los de los otros inmuebles de formas innovadoras analizados en la misma investigación, al hacer participar al entrevistador en el recorrido, por medio de la comunicación de sensaciones y percepciones. El autor opone este comportamiento dinámico a otro indiferenciado y a la falta de utilización de las posibilidades ofrecidas por el espacio. Entre los niños se observa un comportamiento de fuerte toma de posesión del territorio. Los locatarios son sensibles a las diferencias de luminosidad, temperatura, de estación, ambiente y de bienestar corporal y visual, que fueron utilizadas como indicadores de su percepción de la vivienda. La percepción de los matices pone en acción un proceso vital de relación con el entorno y de experimentación. La complejidad de la arquitectura juega un rol de estímulo y las habitaciones o espacios que presentan las mayores variaciones son las que suscitan la mayor cantidad de respuestas que reconocen las diferencias.

- Utilización del espacio

Si bien la apropiación del espacio se hace principalmente por medio del desplazamiento del cuerpo, se puede también observar la afectación. En el caso de la vivienda familiar, la distribución del espacio entre los miembros, de modo especial entre padres e hijos, pone en evidencia un modelo de relaciones familiares. En el estudio de Lugassy, de orientación psicoanalítica, la habitación conyugal fue utilizada como un indicador mayor. La observación se orientó hacia la definición del dormitorio de los padres, pues en el modelo cultural tradicional es el lugar de la intimidad nocturna de la pareja, tiene un amueblamiento peculiar y una distribución fija de los elementos que contiene.

Los departamentos de Ivry no daban indicación precisa sobre la situación de esta habitación: los locatarios eligieron una pared plena (sin vidrios ni ventanas) para apoyar la cabecera de la cama matrimonial. En general, establecieron distancia en relación con el resto del departamento. En cier-

tos casos hubo transgresión del modelo tradicional y puesta en obra de otro proyecto de relación padres-hijos.

Con respecto a la sala de estar y su organización, las encuestas destacan la variedad de utilidades y la forma en que las diferentes funciones fueron localizadas, sobre todo, cuando están constituidas por espacios más o menos desarticulados, aislando "rincones". Se observa que el centro queda en general libre y permite una circulación fácil porque los ejes motores de los desplazamientos fueron liberados. La distribución del mobiliario, para algo más de la mitad de los encuestados, fue realizada de manera disimétrica. La liberación del centro y la disimetría constituyen configuraciones que se consideran no llenas y son un indicio de comportamiento innovador. En ciertas salas de estar se pudieron observar hasta cinco sectores, lo que permite usos múltiples y diversificados. Por otra parte, esta diferenciación de sectores permite prácticas diferentes del descanso: los niños puedan instalarse en ciertas partes sin interferir con las actividades de los adultos.

Las formas puntiagudas que producían ángulos agudos en el interior constituyen uno de los aspectos que más chocaron a los locatarios en el momento de la mudanza. El impacto de la arquitectura provocó un deseo de compensar la forma general del continente, compuesta de rectas y de ángulos varios. Para contrabalancear las "puntas" se ha observado la presencia de multiplicidad de objetos curvos. Se observa también la búsqueda de objetos con resonancia privilegiada y personal, a menudo estetizados. El ángulo agudo provoca la búsqueda de una relación individualizada y después de cuatro años de instalación se puede advertir un estado de aprendizaje perceptivo, lo que permite hablar de un real diálogo entre el habitante y su entorno.

Para los adultos, los ángulos agudos son ambivalentes en la aceptación o el rechazo, la apropiación es fuerte porque hay estímulo y dinamización.

Los niños utilizaron los ángulos como lugares de actividad y de juego corporal; parece producirse, según Denner, un deslizamiento de sentido en relación con el rincón, que fue el lugar tradicional de castigo, pues fueron explorados y ocupados por los niños como lugar de juego. Los balcones permiten una actividad de jardinería y el contacto con el entorno, juegan el rol de un espacio intermedio entre el que es afectado estrictamente a la vida privada y el espacio relacional. La vida privada se entabre sobre los vecinos en una situación poco "comprometida", pues permite al mismo tiempo una toma de contacto, conservando cierta distancia. Se puede considerar este espacio físico como una posibilidad o tentación de comunicación por las actividades que permite y solicita, así como por la facilidad del contacto con los vecinos. La permeabilidad entre el interior y el exterior

se ve facilitada por las paredes con cristales, y también la multiplicidad de las orientaciones sobre el exterior. Los elementos físicos aportan posibilidades-invitaciones para la comunicación.

- Amueblamiento

La imagen de una vivienda nueva, original y considerada de prestigio estimuló el gasto de sumas muy importantes para el amueblamiento. Según Lugassy, "No hay ninguna correlación entre la renovación del mobiliario efectuada y el nivel económico de las personas, los gastos realizados alcanzaron hasta seis meses de las entradas familiares". Varias son las razones del origen de este gasto: una vivienda más amplia, las imágenes proyectadas sobre el inmueble y las características del departamento. La renovación del mobiliario manifestó un deseo de elevación del nivel social aparente. Lugassy nota en los modos de amueblamiento la dependencia del "estilo" del inmueble (real o atribuido), y en algunos el deseo de renovación rompiendo con los signos mobiliarios del pasado.

La variedad en la utilización de las salas de estar se constata por la posición relativa de los muebles y su cantidad. En ciertos casos, se ha privilegiado la comunicación de los subespacios definidos arquitectónicamente por la puesta en evidencia del "vacío" con un mínimo de muebles, o estableciendo una continuidad entre subespacios diferentes. El juego de colores asegura en algunos casos la continuidad de los espacios. Las mejoras introducidas demuestran una toma de distancia suplementaria en relación con el imperativo de cierto estilo, que parecía imponerse a los locatarios durante el primer tiempo de su instalación.

La imagen "moderna" estimuló ciertas compras de muebles para las salas de estar. El contacto con formas inhabituales fue sobre todo angustioso antes de la mudanza, pero la amplitud del espacio pudo hacerlas tolerables. En un primer momento, dada la originalidad de las formas, se deseó respetar la especificidad estructural que indujo, provisoriamente al menos, a disminuir la creatividad personal. Luego, se desarrolla un estilo propio que tiende a anular la dependencia. Se manifiesta por la introducción de objetos producidos por los locatarios. "No se tiene ganas de comprar muebles terminados... hacer algo propio... no común en todo caso", dice uno de los locatarios. El departamento aparece como algo no terminado que hay que completar, aportar un plus, y ese aporte debe ser original. Estamos cerca de la idea de producto "semiterminado", que necesita una terminación personal y así facilita la apropiación. "Y además, lo que pasa aquí es que estás obligado a hacer funcionar un poco tu materia gris para ensayar...adaptar", expresión de un locatario en una entrevista que muestra el aspecto interrogador y aun provocador del mensaje del arquitecto que, por

las formas propuestas, estimula una elaboración de su hábitat por el usuario.

La originalidad estructural juega el rol de catalizador provocando una actitud activa del locatario. Las habitaciones no están definidas *a priori*, entonces, ¿cómo materializar las relaciones padres-hijos? La sala de estar puede ser amueblada de diferentes maneras, obligación entonces de decidir y proceso de liberación de la forma impuesta y de la imagen asociada.

3.2.4. Comentarios

El enfoque psicoanalítico y el enfoque espacial coinciden en la valorización de los cambios de comportamiento observados. En el discurso de los locatarios, como en las observaciones de los investigadores, esos cambios de comportamiento están ligados a las características de las viviendas.

El marco espacial permite inscribir y valorizar objetos elegidos y fuertemente personalizados que conforman un escenario de vida en el que la impronta personal es fuerte. Entre las opiniones expresadas, los locatarios mencionan "más relaciones sociales, cambios de gusto, exteriorización de los comportamientos, descubrimiento del espacio".

Se podría pensar que el largo hábito de los modelos ortogonales de habitación, con todo lo que conllevan de preprogramado y como forma unívoca que ha impregnado la vida de los locatarios, sería un obstáculo al aprendizaje de formas nuevas de habitación. Una fuerte estimulación, tal como la forma del departamento y la posibilidad de exploración que ella ofrece, permite superar esos hábitos. Las observaciones muestran que, después de cierto tiempo, fue superada la etapa de dependencia en relación con el significado atribuido a la nueva vivienda y hubo una diversificación importante en el amueblamiento.

Las características de las nuevas formas llevaron a modificar viejos hábitos y a un ajuste a la nueva situación, al principio dependiente y luego más creativa. Las características espaciales, la longitud de los desplazamientos posibles, así como las variaciones en los recorridos y la multiplicidad de las vistas, incita al movimiento, a una apropiación muy personal del espacio. Las reacciones observadas sobre los ángulos muestra que las formas no habituales son un estimulante fuerte, que provoca un diálogo con el usuario.

La utilización de las salas comunes, su amueblamiento y organización, son otro ejemplo del estímulo que significan las formas, que permiten romper con normas limitativas de organizar el espacio y de amueblarlo, y el ajuste a un estilo personal y familiar.

La falta de definición *a priori* de las habitaciones permitió la exploración de otras formas de relación familiar, expresadas por la atribución del espacio a los distintos miembros de la familia, especialmente por la ubicación del dormitorio de los padres. Los sectores vidriados, los balcones y las vistas han definido las modalidades de una mayor permeabilidad interior/exterior, con la posibilidad de controlarla, lo que ha jugado como estimulante para la comunicación con los vecinos, sin que esa relación fuese impuesta.

La especificidad de las reacciones que los departamentos han provocado entre los locatarios, observadas en los dos estudios, y el peso de los factores personales en las diferentes reacciones son testimonios de la intencionalidad del locatario, que frente a un mensaje lo interpreta a su manera. El individuo y la familia se convierten en los autores del "hogar", sobre la base de las posibilidades que la vivienda les ofrece.

La nueva vivienda estimuló un comportamiento dinámico e innovador manifestado por la percepción de los matices desde el punto de vista sensorial y también desde la capacidad de análisis y decodificación de los espacios. Hay diferencias entre el discurso y la utilización práctica de las posibilidades ofrecidas, pero en ese conflicto entre las aspiraciones y el resultado materializado en el espacio, los ensayos son abordajes dinamizadores que las formas no tradicionales estimulan.

La apertura/comunicación con el entorno, facilitada por los balcones, aparece utilizada por los locatarios para establecer relaciones sociales, uno de cuyos indicadores es la participación, durante el primer año, de la cuarta parte de las familias en las actividades de una asociación de locatarios.

El número limitado de casos en los dos estudios consultados y la pequeña cantidad de inmuebles innovadores, no permiten conclusiones definitivas, pero las observaciones son concordantes y aportan elementos de apoyo a nuestra hipótesis de trabajo. La vivienda, por sus formas y por las posibilidades de acción que propone, puede ser considerada como un agente educativo en la medida en que provoca cambios de comportamiento en los habitantes. Esos efectos educativos son, entonces, un coproducto educativo de las formas arquitectónicas.

3.3. El aprendizaje no intencional de los adultos en los programas de televisión

Este estudio tiene por objeto verificar la existencia de una función educativa latente o residual en los programas de televisión no explícitamente

educativos. Es el resumen de una tesis de tercer ciclo defendida en 1976 en la Universidad R. Descartes (Paris V). La problemática debe ser situada en relación con el contexto latinoamericano de los años 1970-75. El trabajo de campo se realizó en la Argentina.

La primera parte presenta la problemática; la segunda, los antecedentes; la tercera, las hipótesis de trabajo; la cuarta, la metodología; la quinta, los resultados y la última los comentarios.

3.3.1. Problemática

El análisis de las funciones cumplidas por los programas de televisión se justifica en la medida en que ese medio de difusión y de comunicación logró penetrar profundamente en la población en general y, en particular, entre los adultos, cuya participación en las actividades educativas con algún grado de formalización es débil.

La interrogación sobre el rol educativo de la televisión se inscribe en la reflexión sobre los medios para satisfacer las nuevas necesidades educativas que se manifiestan en América latina. La demanda tiene una dimensión cuantitativa (extensión del servicio educativo a sectores cada vez más amplios de la población) y otra ligada al contenido, referida a las cualidades que se considera necesario desarrollar en las personas, en función de los cambios en curso (en la década del 70).

Las respuestas ofrecidas por el sistema formal en relación con las nuevas demandas han sido insuficientes, según los datos disponibles sobre la tasa de alfabetización y de desgranamiento escolar. En los países del tercer mundo hay que tener en cuenta las restricciones económicas para el desarrollo de la acción educativa formal. El sector educación compite con otros sectores igualmente deficitarios, como la salud, la alimentación y la vivienda. Se deben tener en cuenta las dificultades de la estructura escolar para modificarse y que las inversiones hechas en los jóvenes demandan a su vez un largo período de maduración hasta la obtención de resultados. Por otra parte, en función de los cambios descritos en la sociedad global, los adultos se convierten en un grupo prioritario, por su peso en la toma de decisiones y en la puesta en obra de los cambios, pero faltan las estructuras para satisfacer esas necesidades.

El análisis de la difusión de la televisión permite constatar la influencia del medio sobre un sector de la población poco atendido hoy por el sistema escolar, los adultos. La televisión actúa en una situación exterior a todas las obligaciones, se presenta como un espacio relativamente libre, en el que la selectividad del individuo —en función de sus intereses y necesi-

dades— puede manifestarse con mayor libertad. Se constata, por otra parte, una disposición receptiva del adulto en tanto espera encontrar principalmente distracción. El contenido de los programas está basado en buena medida sobre los problemas y las preocupaciones de los espectadores, sea como reflejo directo a través de las informaciones de actualidad, o por transposición de esos problemas en los programas de ficción. La vida cotidiana aparece presentada por personajes cuyos gestos se convierten en modelos de acción.

Las diferencias entre los contenidos de los programas de televisión y los que el sistema escolar difunde, así como la mayoría de las acciones educativas orientadas hacia los adultos, son importantes. Mientras que la acción de la escuela se refiere a contenidos vinculados por lo general con el pasado, base del programa escolar, y se realiza de manera graduada y sistemática, los medios masivos someten a los individuos a un flujo de contenidos vinculados con la actualidad (Moles, 1966), que tienen un alto grado de redundancia. La televisión resulta un canal importante para la difusión de contenidos emitidos sin intención educativa explícita y actúa por impregnación sobre los espectadores. En la medida en que ciertos elementos de los programas son incorporados al comportamiento del espectador, que se acerca a ellos sin intención de aprender, podemos considerarla como una situación de aprendizaje posible. Dicha situación no es considerada como tal por ninguna de las modalidades educativas actuales —fundadas sobre la intencionalidad y la conciencia del aprendizaje— a causa de sus características no intencionales.

Las ideas desarrolladas alrededor del concepto de Educación Permanente (Schwartz, 1973) (UNESCO, Faure) (Gelpi) reconocen la acción educativa de agentes no tradicionales en todas las etapas de la vida del individuo. El esfuerzo de las empresas por la formación profesional, de las asociaciones voluntarias para la participación social y política, son ejemplos de la ampliación de la lista de agentes educativos. Los medios de comunicación de masa, y en especial la televisión, son percibidos como factores importantes en el proceso educativo que se produce en la sociedad global.

3.3.2. Antecedentes

El desarrollo explosivo de los medios de comunicación radioeléctricos en la década del 30 hizo tomar conciencia de su alcance y de su poder de penetración, así como de los riesgos de manipulación (Tchakhotkine).

Más tarde, en una perspectiva educativa, se consideró a los medios de comunicación como canales de difusión de los contenidos de los programas escolares. Se buscaba resolver algunos problemas del sistema formal, en su funcionamiento interno —cantidad insuficiente de docentes de buena calidad y dificultades para introducir modificaciones e innovaciones— como la difusión masiva de los programas en las zonas o entre los grupos, a quienes, por diversas razones, el sistema escolar tenía dificultades para llegar. Sea como solución a los problemas internos, o como difusores hacia el exterior, los medios de comunicación fueron considerados como instrumentos y algunas de sus posibilidades fueron utilizadas por el sistema escolar.

El análisis de los efectos de la televisión debe considerar su influencia en la transmisión de valores, de conocimientos y actitudes de una sociedad. Se puede interpretar este aporte como una ratificación de lo que los otros agentes sociales transmiten (Klapper, 1960) y también como una fuente de mensajes al alcance de los espectadores. El estudio de la función de ratificación puede hacerse en los contenidos de los mensajes, mientras que el estudio de la televisión en tanto fuente, apunta más a los receptores de los mensajes.

En la emisión se puede distinguir la base ideológica no siempre explícita:

La ideología, en tanto sistema de representación, es inseparable de la experiencia vivida de los individuos; es decir que ésta penetra sus hábitos, sus gustos, sus reflejos y significa también que para la mayoría de las personas, esta experiencia es vivida sin que los fundamentos de tales representaciones aparezcan al nivel de la conciencia [Mattelart; Castillo.]

Lo que es ideológico de base aparece en el proceso de presentar o de ocultar (por razones de censura) ciertos hechos e ideas. A este respecto Lazarsfeld y Merton dicen:

El grado de influencia de los medios de comunicación de masa sobre la audiencia depende no sólo de lo que se dice, sino de una manera aun más significativa de lo que no se dice. Pues esos medios contribuyen no sólo a afirmar el statu quo sino que en la misma medida no estimulan de ningún modo interrogantes esenciales sobre la estructura de la sociedad. En consecuencia, puesto que llevan hacia el conformismo y ofrecen una base muy pequeña para la apreciación crítica de la sociedad, los medios masivos dirigidos comercialmente restringen de modo indirecto pero de manera muy eficaz el desarrollo convincente de una perspectiva verdaderamente crítica [Lazarsfeld; Merton.]

La investigación empírica sobre los medios masivos en los EE.UU. se focalizó en la audiencia. Janowitz y Schultze (Janowitz; Schultze) señalan tres temas principales sobre los cuales se realizó la mayoría de los estudios: los efectos de los medios sobre el equilibrio de la personalidad de los jóvenes, el impacto de las campañas gubernamentales de propaganda y la influencia de la publicidad comercial sobre los hábitos de consumo del público. Los principales interesados (especialmente en los EE.UU. donde este tipo de investigación se desarrolló entre las dos guerras) fueron, por una parte, los publicitarios y, por otra, las agencias gubernamentales que disponían de fondos para financiar los estudios. Estas circunstancias condujeron a una investigación más bien instrumental, en función de encuestas y sondajes, con el objetivo de caracterizar al público y analizar los efectos obtenidos por los mensajes emitidos. Los estudios han puesto de manifiesto el poder de los medios (Bogart, 1956) (Steiner, 1963) (Belson, 1967); Klapper generaliza los resultados cuando afirma: "Los medios de comunicación de masa no pueden ser, en general, la causa necesaria y suficiente de los efectos que la audiencia manifiesta, pues funcionan a través de un haz de influencias mediadoras" (Klapper, 1960).

E. Katz (Katz, 1959), analizando las razones avanzadas por los espectadores para ver ciertos programas, constata que encuentran algo confuso y que es difícil inferir sus efectos o utilidades a partir del contenido de los programas. Propuso prestar menos atención a los efectos de los medios sobre las personas y más atención a lo que la gente hace con los medios y con el contenido de la comunicación. En la década del 40, H. Herzog (Herzog, 1944) al estudiar a las mujeres atraídas por las series radiofónicas diarias, observó diferentes tipos de motivación y gratificación en las declaraciones de las encuestadas. Además de las posibilidades de identificación y de proyección, manifestaban una gratificación ligada a la obtención de consejos sobre la vida cotidiana aplicados a la solución de sus problemas. Se pudo constatar en una encuesta complementaria, que en el 41% de los casos la respuesta fue afirmativa y que un 30% de las encuestadas no habían pensado en esto o se negaban a responder. Haciendo el balance de numerosos estudios, McQuail (McQuail, 1969) señala que las gratificaciones que aparecen con mayor frecuencia son la adquisición de noticias o de informaciones sobre el entorno inmediato o cercano y la evasión o la descarga de la ansiedad relacionada con problemas personales.

Un estudio hecho en Francia por M. Crozier (Crozier, 1966) muestra que los espectadores perciben cambios de actitud respecto de países extranjeros y un aumento de los contactos sociales y de la participación en la vida pública. Señala que la televisión es un estímulo y que se encuentra un aprendizaje intelectual. En un estudio realizado en Israel (Katz;

Gurevich; Hass, 1973), sobre la contribución relativa de diferentes medios para satisfacer necesidades que los individuos consideran importantes, la televisión está ubicada en tercer lugar, después de los diarios y la radio.

La óptica de las aplicaciones y de las gratificaciones, ubica en primer plano al espectador como receptor activo. A ese nivel se constata una laguna en la investigación, pues los adultos han merecido poca atención por parte de los investigadores. P. J. Arenas (Arenas, 1976) analizó, en una tesis realizada en Harvard, 150 estudios sobre los efectos de la televisión en la vida cotidiana: los referidos a los adultos no alcanzan al 10%.

Para situar nuestro campo de observación es útil tener en cuenta las condiciones de la exposición de los adultos a los programas. En lo que concierne al nivel educacional de la población adulta, en Argentina (Censo Nacional, 1970) el 20,4 % de la población de más de 25 años tiene sólo cuatro años de escolaridad primaria y 8,2 % son analfabetos. Esta masa de casi 30 % de la población adulta no está en condiciones de utilizar los sistemas de aprendizaje basados sobre la escritura. En el grupo de edad de 25 a 44 años, solamente 2,6 % declara asistir a una institución escolar. La exposición a los mensajes de la televisión, que ocupa la mayoría del tiempo liberado del trabajo y de las obligaciones, toma más de dos horas por día en media (Romero Brest; Pain; Sirvent; Brusilovsky) y resulta un medio importante de recepción de mensajes. Por otra parte, la red de emisoras de TV alcanza a más del 80 % de la población del país. Según los datos sobre el período 1964-70, para los tres canales más importantes (el cuarto pertenece al Estado y tiene una programación similar), los programas de distracción ocupan 75,52 % del tiempo de emisión, las noticias el 16,75 % y el resto está consagrado a programas culturales, educativos, religiosos, etcétera., pero no comprende sino el 8 % del tiempo de emisión (Muraro).

La influencia de la TV puede observarse a partir de una anécdota que data de diciembre de 1974:

En el último mes la dirección de Emcece fue agradablemente sorprendida por un hecho insólito. A pesar de que *El principito*, de A. de Saint Exupéry ya estaba desde hace algunos años a la cabeza de los *best sellers* de la editorial, observaron que durante ese mes las ventas habían alcanzado la cifra increíble de 26.000 ejemplares. ¿Las causas? Hubo que buscarlas más allá de la literatura, en un personaje de la TV, Rolando Rivas (un chofer de taxi cuya vida fue el tema de una serie televisada) decidió cultivarse y comenzó a leer. El primer libro que eligió fue *El principito* ... y miles de espectadores lo imitaron [*La Nación*].

3.3.3. Hipótesis de trabajo y metodología

El estudio empírico intenta responder al interrogante sobre el efecto educativo de los programas de televisión comercial en los espectadores adultos. Los programas comerciales de TV apuntan casi exclusivamente a distraer e informar; la exposición de los espectadores se produce durante su tiempo liberado, sin motivación de aprendizaje. Se trata de explorar cierto tipo de efectos de los programas, más allá del impacto inmediato que provoca comportamientos a corto plazo, como los inducidos por la publicidad comercial.

Nuestra atención se orienta hacia lo mediato, e intenta detectar la percepción, la conservación y la eventual aplicación diferida de contenidos percibidos en los programas. Algunos pueden ser considerados como útiles por los espectadores, serán conservados y aplicados en circunstancias diferentes, es decir, habrá transferencia. En tal caso se produce un aprendizaje no intencional, pues el programa no fue elaborado con objetivos educativos y el espectador no lo recibe con esa intención.

Las hipótesis de trabajo son:

- Los espectadores adultos de los programas no educativos de televisión perciben en ellos contenidos útiles para su vida cotidiana. Estos son conservados por los adultos y aplicados en circunstancias semejantes y a veces diferentes.
- Los programas que no tienen intención explícitamente educativa y cuya función principal es la distracción, cumplen además una función educativa latente. *¿en qué sentido, please?*

Por su carácter y su alcance, esta investigación es exploratoria. Se considera como unidad de análisis al individuo adulto, espectador de televisión. Las informaciones fueron recogidas por medio de un cuestionario a completar en una entrevista, que contenía preguntas abiertas y cerradas. Se han utilizado 102 preguntas para explorar los siguientes aspectos: características del encuestado, experiencias de aprendizaje escolar y opiniones sobre la escuela, actitud con respecto al aprendizaje sistemático, aspiraciones educativas y ocupacionales, utilización del tiempo libre; exposición a los medios de comunicación de masa, centralidad de la función educativa de los medios masivos, opiniones sobre los programas de televisión, experiencia personal en la utilización de tales programas.

El trabajo de campo se hizo en Balcarce (20.000 habitantes, provincia de Buenos Aires); se consideró como universo a la población entre 25 y 45 años que tienen receptor de TV en su hogar. Se encuestó también a un gru-

po rural. Para la elaboración de la muestra (95 casos) se ha considerado de manera independiente a los dos sexos y se han elaborado submuestras para cada uno de esos grupos sobre la base del nivel escolar alcanzado por cada individuo. La selección de los casos se hizo en forma sistemática.

El análisis de la muestra de encuestados indica que la media se encuentra en el intervalo de confianza de la media del universo. Aplicando el test de chi cuadrado se observa la semejanza entre cada una de las submuestras y el universo correspondiente a 0,5 con cuatro grados de libertad. Para el análisis de los datos se trabajó con las diferencias de porcentaje. Cuando fueron de más de 15 % se utiliza la Q de Joule como medida de la asociación de las variables. En el caso en que Q fue igual o superior a 0,6 se utilizó el test de chi cuadrado para validar estadísticamente la asociación encontrada. Dado el carácter exploratorio del estudio se aceptó el nivel de 10%.

3.3.4. Resultados

La percepción de contenidos útiles es reconocida por más de cuatro quintos de la muestra, y 77 % los aplicó de manera inmediata. La aplicación mediata, es decir, la posibilidad de transferencia y en consecuencia de aprendizaje, es reconocida por 43 % de la muestra. Sobre la base de estos datos es posible interrogarse sobre el rol de la TV en este aprendizaje. La figura N° 1 presenta los resultados principales de la investigación.

Figura N°1: Proceso de aprendizaje no intencional (muestra urbana)

Percepción	Aplicación inmediata	Aplicación mediata	Rol de la televisión	Expectativa
SI: 86%	SI: 77%	SI: 43%	Fuente: 28%	No: 9% Sí: 19%
			Refuerzo: 15%	No: 5% Sí: 10%
		NO: 34%	Fuente: 22%	No: 13% Sí: 9%
			Refuerzo: 12%	No: 5% Sí: 7%
	NO: 9%			
NO: 14%				

La TV es considerada como fuente de información por dos tercios de los que aprendieron y para el resto cumple una función de refuerzo pues sus contenidos habían sido aprendidos en otra parte. La anticipación, es decir la expectativa de encontrar contenidos útiles en los programas, fue reconocida por dos tercios de los que aprendieron y por la mitad de los que no aprendieron. Haber encontrado contenidos útiles estimuló a más de la mitad de los encuestados a buscar informaciones complementarias y 80 % de ellos comunicó a otras personas sus hallazgos.

Estos resultados deben ser situados en el marco de una audiencia de casi tres horas diarias, es decir, la mayor parte del tiempo liberado. La TV es percibida por los encuestados como un medio que transmite modelos de vida, especialmente para los adultos, pero también para los niños, que son considerados por aquellos como el público principal. En relación con la escuela, casi la mitad de los encuestados indican que en la TV se aprende más sobre ciertos temas que en la escuela (la vida matrimonial, los problemas políticos, de salud, las compras).

En lo que respecta al tipo de aplicación declarada, se distinguen dos orientaciones. La primera hacia lo inmediato, en la solución de las dificultades de la vida cotidiana (consejos preventivos para la salud, problemas diarios con los niños). La segunda apunta al enriquecimiento de los espectadores, pues sitúa los nuevos elementos en un contexto. Se trata de información más general sobre los problemas de salud, la estimulación de los intereses de los niños y el esclarecimiento de temas políticos. Un quinto de los encuestados menciona esta segunda orientación.

Los resultados obtenidos nos permiten concluir:

↓ - El potencial educativo de los programas de televisión es importante porque:

- los adultos consagran la mayor parte de su tiempo liberado a ver sus programas;
- los adultos no tienen conciencia de constituir la parte más importante del público al cual se dirige este medio;
- se reconoce su importancia en el aporte de nuevos conocimientos sobre temas de interés de los adultos;
- la facilidad de aprendizaje en sus programas es reconocida por los espectadores;
- hay percepción de modelos de vida a imitar, considerados como ejemplares;
- los espectadores perciben preferentemente los temas de la vida cotidiana;
- los adultos perciben contenidos que superan el simple consejo y permiten actualizar sus conocimientos;

- los espectadores tienen amplios recuerdos de los contenidos percibidos;
- los espectadores mencionan el impacto emocional que ciertos temas les han producido;
- los espectadores comprenden fácilmente los programas.

- El rol activo de los espectadores en la selección de los contenidos ofrecidos por los programas de TV.

- La complementariedad de este medio con otros agentes educativos en el tratamiento de ciertos temas.

- La presencia, en los programas de televisión, de contenidos que satisfacen las necesidades y los intereses de los espectadores adultos.

- Esos contenidos son percibidos por los espectadores que los conservan y los aprenden.

3.3.5. Comentarios

En relación con los trabajos de H. Herzog, nuestra investigación avanza un paso, al intentar verificar la aplicación de los contenidos de los programas en la vida de los adultos, a pesar de que la emisión no tenga objetivos educativos y de que el espectador tampoco tenga tal intención. Planteamos de este modo la idea de un aprendizaje no intencional. La verificación de la existencia de esos aprendizajes, nos permite poner de manifiesto un aspecto que no había sido tratado todavía por los estudios sobre la educación permanente.

El análisis de los resultados de esta investigación debe tener en cuenta el alcance de los indicadores seleccionados. La elección de la opinión de los encuestados en tanto información de base es una limitación importante pues la dificultad de verificación hace menos fiables los datos. Varios procedimientos se utilizaron para superar este inconveniente. En primer lugar, al interrogar sobre la influencia de los programas sobre otras personas, con el fin de comparar las respuestas con las opiniones sobre sí mismo. Luego, la comparación entre las opiniones y la experiencia del encuestado sobre su aprendizaje en los programas de TV. En la serie de preguntas sobre la experiencia del encuestado sobre la percepción de contenidos de los programas susceptibles de ser aprendidos, se verifica la respuesta original pidiendo el título del programa y la fecha de audición y rechazando la respuesta sin esa información. Con respecto a la aplicación mediata, se pidió la situación concreta de una eventual aplicación, dejando de lado a aquellas que no la daban. En función de las precauciones tomadas, consideramos que las respuestas obtenidas muestran la conciencia

que los espectadores tienen de haber aprendido en los programas de TV. Quedan por explorar los aspectos del aprendizaje inconsciente, es decir, lo que el sujeto ignora haber aprendido.

- 1 Las consecuencias de nuestra posición son, en primer lugar, una redefinición de la acción educativa de la sociedad global en tanto proceso complejo, en el cual intervienen tanto el sistema formal como otros subsistemas sociales y en los que el efecto educativo es un coproducto de su acción habitual. En segundo término, se refuerza la idea de la educación como variable que interviene en los procesos de cambio de la sociedad global, en la medida en que la educación es evaluada en función del efecto obtenido, es decir de la acción de los individuos (vida social, trabajo, etc.) y no sólo según los años de escolaridad cumplidos. En tercer lugar, la toma de conciencia de la acción educativa de todos los subsistemas sociales puede ayudar a los países con recursos insuficientes a no centrar sus esfuerzos o sus inversiones exclusivamente en el sistema escolar y la enseñanza sistemática, y a planificar la acción educativa incluyendo todos los agentes posibles y actuando sobre todos los grupos de edad de la población.
- 2
- 3
- 4 En cuarto lugar, el análisis de la acción educativa a partir de sus efectos y en función de numerosos agentes sugiere, por un lado, la revalorización de aquel que aprende, que deviene un selector de contenidos según sus necesidades —de allí la importancia de los conocimientos de base para poder actuar ("autonomía educativa")— y, por otro, la necesidad de un enfoque globalizador de la acción de los distintos agentes educacionales, que permitirá detectar eventualmente las lagunas de la planificación educativa.

En las tres observaciones sobre el terreno, las estructuras emisoras parecen imponer los contenidos a los individuos. Actúan a largo plazo sobre los comportamientos, inducidos por el marco de la actividad de los individuos bajo la forma de rutinas aceptadas sin que éstos las discutan. Constituyen un entorno para el individuo.

El sujeto se manifiesta de diferentes maneras: ya sea por su respuesta a una oferta en el caso de la vivienda, ya por su selección de los programas de TV. En la organización se manifiesta, o bien por la imitación para hacerse aceptar, o por la reacción al flujo de mensajes, cuyo momento fundamental es la toma de conciencia de la influencia del entorno, en la medida en que aparece la voluntad de dominarlo. Este descubrimiento puede ser hecho por diferentes medios, solo o en grupo. Esta toma de distancia en relación con lo cotidiano es la base sobre la cual una acción puede encararse. El deseo de comprender, de instrumentarse para actuar está en el origen de diferentes tipos de comportamiento. La formación es una respuesta entre otras, individuales o colectivas, tales como el compromiso en la acción sindical, política o cultural.

Los efectos educativos de la organización, de la vivienda, de la televisión, según los indicios que pudimos observar, no pueden ser situados en el campo de acción de la educación formal o no formal, es decir aquella que se hace con una intencionalidad educativa.

Efectos imprevistos que tienen una influencia educativa, individuos que extraen de los mensajes disponibles respuestas a sus preocupaciones comportándose de manera activa, una relación estrecha entre la reflexión y la acción, son algunos elementos que describen lo que se comienza a denominar educación informal.

Lejos de aparecer en oposición a la formación inicial y a la formación continua, debería poder encontrar un lugar junto a sus predecesoras para enriquecer y completar el concepto y la acción de la educación permanente.

4. LA EMERGENCIA DEL CONCEPTO

4.1. Una anterioridad no reconocida

4.1.1. Primeros indicios

La expresión "educación informal" aparece en la Conferencia de Williamsburg en el título del informe presentado por B. Schwartz (Schwartz, 1969). El estudio de Coombs publicado bajo el título "La crisis mundial de la educación" (Coombs, 1968) hizo una breve referencia a esta modalidad. El concepto de Educación Permanente (Schwartz, 1973) (Lengrand, 1965) (Gelpi, 1979) al reconocer una variedad de vectores educativos que actúan durante la vida de los individuos en el marco de la sociedad, admitió la posibilidad de incluir otros tipos de aprendizajes (Pain, 1976). Por otra parte, la noción de educación informal vino a completar las de educación formal y no formal en los estudios realizados por los equipos de la Universidad de Michigan (Grandstaff) a pedido de la AID, en la década del 70, para caracterizar la educación no formal.

Los antropólogos se interesaron nuevamente, en la década del 70, en los problemas de la socialización (Harrington). Este proceso fue considerado tradicionalmente como la acción de una comunidad sobre sus miembros jóvenes, para que internalicen valores y comportamientos y lleguen a ser miembros responsables de la sociedad. Este mecanismo de aculturación había sido estudiado especialmente en los niños (Wax, 1971) (Lesne, 1977). Pero el entorno se transforma y demanda modificaciones de comportamiento en relación con nuevos valores. Situaciones tales como la integración en la vida productiva, la evolución de la familia, la movilidad geográfica, constituyen períodos sensibles de resocialización de los adultos (Mortimer, Simmons).

El aprendizaje por observación y por imitación, a partir de estímulos sociales, que informan sobre los comportamientos demandados por la sociedad, fue estudiado a partir de enfoques psicológicos por Bandura (Bandura). Scribner y Cole analizaron las consecuencias cognitivas de la educación formal e informal a partir de estudios de psicólogos y antropólogos realizados sobre niños. La educación informal aparece como una acción que ocurre en la familia; transmite las tradiciones y reúne los dominios intelectual y emocional. Las observaciones hechas en sociedades tradicionales, en las cuales la enseñanza escolar se opone a la cultura autóctona, hace de la educación informal el medio de defensa de la identidad cultural, especialmente en lo que concierne a la educación infantil (Scribner; Cole, 1973).

Desde un punto de vista pedagógico, Goodman encara la educación como un fenómeno global; la "educación incidental" es la que valoriza los aspectos sociales y relacionales de una sociedad y ofrece a los individuos ocasiones para formarse fuera de las presiones exteriores (Goodman). La noción de educación informal despertó el interés de los universitarios españoles que realizaron el primer coloquio sobre este tema en 1974. En esa orientación Trilla Bernet, en una tesis de enfoque filosófico, exploró la bibliografía clásica y encontró indicios de un enfoque más amplio del concepto de educación a partir de la posibilidad de una educación no intencional (Trilla Bernet).

Ocupándose de los problemas educativos en el medio rural, Coombs y Manzoor han propuesto dos formulaciones complementarias (Coombs; Manzoor, 1973 y 1974). Desde el enfoque de la Educación Permanente (*lifelong learning*), Th. La Belle propuso un esquema que combina las modalidades educativas, sus características y ejemplos de acción así como sus implicaciones organizativas; la educación informal aparece allí como una modalidad aparte (La Belle, 1982).

La concepción de la educación actualmente aceptada por políticos y planificadores aparece de manera clara en la definición utilizada en el "Manual para la colecta de estadísticas sobre la base de la Clasificación Internacional Tipo de la Educación" (ISCED).

El esquema presenta en trazo grueso el núcleo fuerte de la educación tratado por el ISCED. La concepción gráfica sitúa las modalidades de la acción educativa distintas que la escolar, como un agregado en relación con el núcleo. La autoinstrucción, el aprendizaje ocasional y el aprendizaje en la vida familiar y social están excluidos de las estadísticas. El término "Educación" designa para el ISCED "la comunicación organizada y seguida que apunta a suscitar el aprendizaje" (ISCED).

Aprendizaje ocasional (sin comunicación organizada)			
Aprendizaje en el marco familiar y social	Alcance de la Educación en el ISCED (comunicación organizada en vista del aprendizaje)		Auto-instrucción
	Enseñanza ordinaria	Educación de los adultos	
		Institucional No institucional	
Educación especial			
Comunicación no organizada en vista del aprendizaje			

Esta definición es un indicador del estado de la reflexión sobre la educación, pues es el instrumento utilizado para relevar las actividades educativas y, en consecuencia, ofrecer informaciones para la elaboración de políticas. A este respecto la reflexión de Coombs sobre la enseñanza no escolar, que sufrió en su tiempo el mismo ostracismo que la educación informal, explicaría una de las razones de la situación actual:

Nadie o casi nadie contesta que este "sistema paralelo" de educación no sea importante y no merezca más atención. Sin embargo, las pocas indicaciones de las cuales se dispone dan al observador la impresión de que, si bien se ha hablado mucho de este problema, se está lejos de haber actuado en el mismo grado. Hay para esto, entre otras, una razón evidente: frente al orden relativo y la coherencia que caracterizan la enseñanza escolar, las actividades educativas no escolares forman un conjunto confuso que es imposible describir simplemente o someter al análisis y la evaluación cuantitativa requeridas por una planificación metódica. [Coombs, 1968.]

La definición operacional, utilizada por los estadígrafos, desdeña fenómenos educativos que ocurren bajo otras formas. Restringe la educación a aquella que es dispensada en un establecimiento de enseñanza por medio de un profesor, con un programa previsto y una duración determinada. Los aprendizajes originados en las relaciones del individuo con su entorno, sin programa previo y sin docente, resultado de las circunstancias, y sin certificación, que no se pueden situar ni en la educación formal ni en la no formal, resultan excluidos. Este enfoque hace de la educación escolar el núcleo, alrededor del cual se admiten otras modalidades de acción educativa, a condición de que obedezcan a sus principios.

4.1.2. Aportes recientes

P. Furter ha señalado (Furter, 1982), "Lo informal" nos acerca a lo que emerge, en vías de constitución y de estructuración, en fin, de lo que precede a la estructuración ideológico-política de los "sistemas escolares". Lo considera como un antecedente, una etapa previa en el tiempo, antes de ser integrado en lo escolar. El autor no diferencia entre lo "no formal" y "lo informal" y expresa sus dudas sobre su existencia, vinculándolas a lo extraescolar y a la educación difusa. Agrega, "Lo extraescolar no sólo reenvía a lo que no es admisible, a lo que se quiere distinto de la práctica dominante en el statu quo, sino sobre todo lo que no fue todavía realizado" (Furter, 1980). Y señala el interés de los innovadores por conservar "su especificidad en relación con las formas dominantes en los modelos actuales de formación". Lo informal se acerca a lo no organizado y se confunde con lo no formal. El mismo autor, mencionando las dificultades para elaborar tipologías que permitan el relevamiento estadístico, propone la hipótesis de que

se trata aquí de formas distintas de formación que tienen funciones diferentes de la escolarización. [...] El surgimiento de las formas informales de educación extraescolar, significa que ciertos sectores sociales, frente a los diversos problemas que les plantean el crecimiento económico, la dinámica del cambio social y la evolución política, no pueden satisfacerse con las prestaciones de las instituciones existentes. Están entonces obligados a buscar ellos mismos formas alternativas ad hoc, provisionales o salvajes, para resolver sus problemas cotidianos [Furter, 1980.]

Esta es una constatación de la carencia de respuesta de las instituciones existentes.

El abordaje de Furter es el del planificador que se ubica desde el punto de vista de la acción y por lo tanto de lo existente y de lo observable. El análisis que hace de la evolución de la noción de educación extraescolar es esclarecedor (Furter, 1977). Señala la lentitud del proceso de adaptación en las estadísticas, pues en 1961 la educación extraescolar todavía era contabilizada entre las "otras formas de educación" en los documentos de UNESCO; y fueron necesarios quince años para que se elaborara un manual de estadísticas para la educación de adultos.

Actualmente se puede constatar una situación semejante con respecto a la educación informal que se encuentra excluida de la definición del ISCED.

Situándose en la perspectiva de la educación permanente, P. Lengrand analiza las estructuras del aprendizaje en los países de Europa Occidental

y subraya la interdependencia de las tres modalidades (formal, no formal, informal). En lo que concierne a la educación informal, considera al medio familiar como el lugar de adquisición de los instrumentos de expresión y de comunicación, así como de las relaciones con el grupo y el aprendizaje de la socialización. El rol de la familia está en crisis en función de la disminución de su amplitud, de la participación creciente de la mujer en la producción y de la influencia de los medios masivos, así como el peso creciente del grupo de pares. En el caso de los adultos constata que la mayor parte de ellos no practica ninguna forma de actividad educativa estructurada. "Es por vías exteriores a las instituciones con objetivos educativos que el adulto no especializado en la enseñanza, la formación o la investigación, adquiere lo esencial de sus conocimientos y competencias" (Lengrand, 1982). La vida en pareja, las responsabilidades familiares y el trabajo constituyen ocasiones de aprender, además de la información transmitida por los medios masivos.

Coombs propuso una definición bastante completa en la continuación de su estudio sobre la crisis mundial de la educación (Coombs, 1985). La educación informal es "el proceso a lo largo de la vida, en el cual cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes y percepciones de las experiencias cotidianas y de la exposición al entorno— en el hogar, en el trabajo, en el juego— de los ejemplos y actitudes de la familia y de los amigos, de los viajes, leyendo diarios y libros, o escuchando radio y viendo películas o TV. Generalmente la educación informal no está organizada, es asistemática y a veces no intencional aun si cuenta en gran parte en el aprendizaje total de cada persona—incluyendo también a los escolarizados de "alto nivel". Aquello que un individuo aprende de la educación informal está no obstante limitado a lo que el entorno personal puede ofrecerle".

Coombs y Lengrand coinciden en considerar a la educación informal como el tipo de educación más importante y que "lo esencial de los aprendizajes de cada individuo se desarrolla fuera de los marcos institucionales" (Lengrand, 1982).

En un análisis semántico de los conceptos de forma, formal e informal en la expresión educación informal, Trilla Berner propone cuatro maneras de comprenderla. Estarían en el campo de las acciones informales las que no obedecen a formas educativas determinadas (aquellas que no se ajusten al modelo escolar) las acciones que no se manifiestan bajo formas educativas explícitas específicas e independientes (cuando el rol educativo del agente no está ni social ni institucionalmente reconocido), la educación producida por una acción que no fue concebida explícitamente para educar (situación no configurada a tal efecto), cuando no se conoce aun la for-

ma educativa que la acción va a tomar). Propone en primer lugar, en un sentido amplio, la idea de lo informal en educación "...en función del grado de formalización de cada uno de los diferentes elementos que intervienen en el proceso". En un sentido restringido considera como educación informal aquella en la que la forma de la acción del proceso no aparece o no puede ser distinguida como forma educativa de las situaciones no educativas. El no reconocimiento social de la función educativa del que la ejerce y la no especificidad educativa del contexto en el cual se producen efectos educativos son dos indicadores significativos para definir la educación informal en un sentido restringido (Trilla Bernet).

Si la producción de un especialista reconocido puede ser tomada como un indicio, se pueden percibir signos de una evolución en la concepción de la educación en el enfoque elegido por Coombs para la continuación de su primer estudio. En 1968 trató el sistema escolar: su crisis fue asimilada a la de la educación y las otras modalidades no merecieron más que una referencia muy breve. En 1985 hay un cambio de abordaje: se consagra una atención importante a la educación no formal y cuatro páginas tratan la educación informal. La noción de red de aprendizaje (*learning network*) tiene en cuenta la variedad de las modalidades y observa el conjunto de las acciones educativas en la sociedad. Esta descentración en relación con lo instituido amplía el campo de los vectores educativos.

Furter por su parte propone la noción de *educogénia*, "que representa todo lo que sostiene y puede sostener una formación difusa, definida como la capacidad global de formación propia de un ambiente dado y medida por el conjunto de las contribuciones de la familia, de las clases sociales, de la lengua, los medios de comunicación masivos y otras instituciones culturales". Está en relación con la ampliación de la concepción de la educación bajo la influencia de las ideas de la educación permanente y encara "una nueva repartición de las tareas de la educación escolar y extraescolar" (Furter, 1984).

Este enfoque está en resonancia con la observación de Coombs (Coombs, 1985) sobre los límites de las posibilidades que el ambiente ofrece al aprendizaje informal de un individuo. Se puede agregar la distinción entre los recursos propios al ambiente y aquéllos aportados del exterior, de los cuales los medios masivos de comunicación son el ejemplo mayor.

El terreno que exploramos no está todavía señalado. Las definiciones del Manual de la ISCED confirman el no reconocimiento actual de los fenómenos educativos que tratamos, que "no existen para las estadísticas". El debate entre los especialistas continúa. No hay que olvidar una dificultad interna: la definición del objeto. ¿Dónde comienza y dónde termina la educación? Pensamos que a partir de una pluralidad de puntos de vista

se podrá dar mejor cuenta de la complejidad de la acción y de la variedad del campo, en la medida en que la educación se convierte en una necesidad para todas las edades y que su función tradicional se enriquece. Transmitir la herencia ya no alcanza: hay una demanda cada vez más fuerte de respuestas a los problemas del corto y del mediano término.

4.2. Perceptible por un cambio de óptica

4.2.1 Dos observaciones

Los autores que han puesto al acento sobre lo formalizado para analizar la acción educativa no prestan suficiente atención a dos hechos. Desde el punto de vista social, la acción educativa de la sociedad comienza mucho antes de la existencia de la escuela como institución social, encargada de transmitir a los jóvenes la herencia de la sociedad. Desde el punto de vista individual, ocurre a partir del nacimiento del niño.

La existencia de la escuela es relativamente reciente: alrededor de 2.500 años en tanto institución, y la generalización de la escuela primaria data de la primera mitad de este siglo para los países industrializados (Ramírez Boli). El acceso de todos los niños a la escuela primaria es todavía un objetivo para los países de Tercer Mundo, que comprenden la mayor parte de la población mundial. Si se observa el porcentaje de niños que completan sus estudios primarios por cohorte, hay fuertes desigualdades entre países, y también entre regiones y orígenes sociales en un mismo país. En lo que concierne al nivel secundario, aun en los países industrializados, las tasas de escolarización y de egresos no son satisfactorias. Por otra parte, la enseñanza universitaria todavía beneficia a una élite. Los adultos están raramente representados en el sistema escolar, que aparece como un medio exclusivamente dirigido a los jóvenes.

Por otra parte, se acepta que la educación del niño comienza en la familia mucho antes de la escolarización. La manera en que los padres satisfacen las necesidades cotidianas del niño desde el nacimiento, a pesar de ser operaciones prácticas, encuadran ya sus comportamientos. Del mismo modo, las reglas de la vida familiar, las actividades e intereses de los padres, así como su expresión en el seno de la familia, crean un marco que influye y nutre al niño. La psicología contemporánea y el psicoanálisis han mostrado el peso de las experiencias de los primeros años de vida como base para los aprendizajes posteriores. Al mismo tiempo, la influencia de la televisión sobre los niños crece y compite con la familia, en tanto medio

de socialización, en función del tiempo de exposición de los niños desde la temprana infancia. Una encuesta de 1985, en Francia, indica que el niño pasa veinte horas por semana en promedio frente a la televisión, aproximadamente 1.000 horas por año mientras que concurre 900 a la escuela (IFOP, 1985).

Los observadores se vieron obligados a reconocer que otros vectores, además de la escuela, juegan un rol importante en la transmisión de la herencia cultural en la integración a la sociedad y en la preparación a la vida activa. La visibilidad de esta idea es creciente en los países industrializados en la que esos sectores compiten con la escuela (grupo de pares, medios masivos) y es especialmente notable en los países del Tercer Mundo, donde el sistema escolar no alcanza a satisfacer la demanda social.

4.2.2. Desde el punto de vista de los efectos

Clasificar las modalidades educativas exclusivamente a partir de lo más formalizado (la escuela) significaría convertirla en modelo, lo que fue el caso para la educación no formal en la que se constata una disminución del rigor de las exigencias sobre ciertos aspectos (objetivos, programas, criterios de evaluación, papel de los docentes). Frente a una concepción de la acción educativa en donde la intencionalidad del emisor (autoridades, docentes) es un criterio definitorio, proponemos un enfoque complementario para caracterizarla. Los desajustes observados y las críticas de estudiantes, padres y empleadores invitan a una reflexión sobre la eficacia de los antiguos criterios. Se trata de descentrar la observación e introducir otro punto de vista, exterior, para estudiar la acción educativa según su influencia, por la observación de sus efectos.

Entendemos por efecto educativo los cambios de comportamiento durables en los individuos y grupos, como consecuencia de la internalización de comportamientos puntuales, de conocimientos adquiridos en la acción y de la capitalización de la experiencia individual y colectiva. Este enfoque completa los existentes, en la medida en que permite comprender modos de hacer adquiridos por repetición a partir de su eficacia inmediata y sin reflexión crítica. Comportamientos autoritarios e individualistas, dificultades para admitir la complejidad de una situación problemática y tendencia a una apreciación esquemática basada en una relación simple de causa-efecto, son ejemplos de comportamientos de adultos en la vida activa que no se pueden explicar a partir de acciones educativas intencionales. Por otra parte se observan cambios de comportamiento bajo la influencia de situaciones, que tienen una importancia creciente en nuestra sociedad por su difusión e impacto y por su peso e influencia sobre la vida indivi-

dual y social, como por ejemplo la exposición cotidiana a los medios masivos, el trabajo, la vida social y el tiempo libre.

Este enfoque disminuye el peso del emisor y del mensaje, pues la exploración de la acción educativa se hace en el receptor, en el que aprende, que adquiere de este modo un rol de interlocutor necesario. Al mismo tiempo, explorando las utilidades que el individuo hace de los contenidos puestos a su disposición, o que descubre a partir de sus preocupaciones, se observa la inversión del proceso de enseñanza-aprendizaje. El sujeto, a partir de sus intereses y objetivos, es el que busca respuestas y, en ese proceso, el aprendizaje tiene su origen en las relaciones que establece con el entorno social y económico.

El abordaje de la acción educativa por los efectos enriquece los enfoques tradicionales de la evaluación de la educación y modifica sus modalidades. En vez de la observación exterior y de medidas puntuales, pretendidamente objetivas, aparece, en primer lugar, la necesidad de establecer un diálogo entre los diferentes actores de la acción educativa para llegar a un consenso operacional que permita su evaluación. La ilusión tecnocrática de la medida precisa es suplantada por un enfoque dinámico basado en la duración y el rendimiento. En segundo lugar, se sitúa fuera de la situación de aprendizaje, en contraste con el enfoque habitual que se limita a la verificación de las adquisiciones, a la conformidad con lo previsto. Luego, propone postergar el momento de la observación, pues los efectos educativos se observan mejor más allá de la finalización de la acción, en el campo concreto de la actividad cotidiana de los individuos y de los grupos. En fin, se supera el binomio docente-alumno pues el entorno aporta un testimonio esclarecedor sobre los cambios producidos. Esto enriquece la gama de los actores tradicionales en la evaluación hecha al final de una acción educativa.

Este enfoque completa los existentes en la medida en que permite dar cuenta de cambios de comportamiento en los individuos, modificaciones que no siempre son explicables a partir de una acción intencional considerada como teniendo por objetivo valores deseables.

4.3. Situado en la acción

4.3.1. Una excursión a los historiadores

Pensar por medio de analogías es riesgoso, pero, en nuestro caso, la referencia a la historia—ciencia desarrollada y estabilizada—disminuye el ries-

go. La educación aparece actualmente como una apuesta sobre el futuro, en la medida en que los desafíos que plantea necesitan de una puesta al día de la acción educativa. La historia en tanto mirada sobre el pasado, "es una apuesta", escribe M. Ferro, porque "controlar el pasado ayudó siempre a dominar el presente" (Ferro). Pasado-presente para la historia; presente-futuro para la educación, la proyección hacia adelante en los dos casos necesita de una mirada hacia atrás.

La evolución de los enfoques de los historiadores agrupados alrededor de los *Anales* nos parece útil como ejemplo de un procedimiento que ha integrado progresivamente puntos de vista cada vez más ricos y más abiertos sobre la vida cotidiana de las sociedades: el espacio, el tiempo, la demografía, el clima, la alimentación, el sexo, la cocina. El título del libro de M. Ferro -*La historia custodiada*- y su enfoque son tan evocadores que tenemos ganas de reemplazar la palabra historia por educación.

La idea central del autor proviene de la evolución de la función de la historia y de sus métodos. Analiza el lugar de la historia en tanto conciencia que nace de diferentes fuentes. "Que emane de las instituciones, de la sociedad o de su necesaria interferencia, esta conciencia de la historia sufre, como ya se ha dicho, un cierto control cuya naturaleza y rigor están ligados, a la vez, a la cultura y al régimen que una sociedad se ha dado o que ella sufre".

La historia ha sufrido crisis de identidad "tironeada durante mucho tiempo entre la erudición y la filosofía... la disciplina se fue constituyendo al tener por función demostrar el sentido de la historia, utilizando como testimonio los *Anales de la Nación*..." Verdad para cada Estado-Nación de Europa en vías de constitución. En Francia, por ejemplo, esta síntesis se completó durante la Tercera República para la cual el ideal del Estado-Nación encamando el progreso, se integró con la historia erudita apoyada en el documento.

En esa época el discurso histórico creía tener un criterio de verdad: la mirada sobre el documento. La observación de los documentos escritos, considerados como los únicos fiables, su crítica, tal era la práctica que definía al verdadero profesional. [...] Un segundo principio de clasificación de los "hechos históricos" existía, pero resultaba elemental... en economía por ejemplo, las obras de historia distinguen la agricultura, la industria, el comercio... repitiendo el criterio vigente para los ministerios... y reproducía la organización que se habían dado los Estados..

M. Ferro testimonia la voluntad de los historiadores de que "así como existen pensadores, novelistas, cineastas... que tienen como proyecto decir su visión del mundo de manera independiente" y que

se esforzaron por proceder a un análisis del pasado, de sus relaciones con el presente, ensayando a la vez de liberarse de esos controles, de volverse autónomos y también de basar sus análisis sobre fundamentos y demostraciones irrefutables... sin limitar la historia al estudio de las representaciones. En resumen, quisieron fundar una historia a la vez política, social y científicamente autónoma.

Algunos paralelos interesantes:

- La conciencia de las restricciones sufridas por la historia a causa de la sociedad, de su cultura y de la dependencia de la organización del Estado. De la misma manera la educación, en tanto medio de la sociedad para asegurar su funcionamiento, está también sometida a controles.

- Los historiadores aceptan la noción de fuentes múltiples en la producción de los hechos tratados por la disciplina y la idea de que la historia se hace fuera de lo escrito y de lo institucional. Se observa que en la educación muchas cosas comienzan a hacerse fuera de la institución y bajo formas no homologadas.

- Las relaciones con las otras ciencias; la evolución de los *Anales* hacia lo económico y lo social como movimiento "limita el discurso sobre el hecho (el caso particular) en beneficio de la curva (un conjunto de hechos)". Los aportes de la sociología, de la antropología, de la psicología, de la historia, ayudan a una ampliación del campo de la educación, que pasó de actuar durante un período dado (infancia y juventud) a la noción de educación permanente (que incluye todas las edades) y al reconocimiento de otros vectores educativos, además de la escuela.

- El reconocimiento de las relaciones entre las fuentes de producción y los rasgos característicos de sus productos.

4.3.2. Un coproducto de la acción

Por no tener aún un status reconocido, la educación informal aparece en primera instancia como un complemento, porque "la influencia que ella ejerce sobre el desarrollo de las personas es un efecto secundario, el resultado de situaciones y/o actividades que no tienen por objetivo una acción de orden educativo" (Lengrand, 1982). Pero, si se considera la amplitud de las actividades y las ocasiones en las que la educación informal puede producirse, su peso en relación con las otras modalidades en el conjunto del proceso educativo, es el mayor.

La presencia observable de efectos educativos, acompañando actividades cuya función primera y principal no es educativa, tal como, por ejem-

plo, los medios masivos o la organización del trabajo (cf. segunda parte, cap. 3) los sitúa como coproductos o subproductos de la función principal. Maidana releva casos de educación incidental en un estudio sobre educación y reforma agraria en Honduras (Maidana). Observaciones en la industria y en la agricultura (Thery) (Salmona) dan cuenta de aprendizajes en ocasión de actividades productivas y de innovaciones cuyo objetivo principal y primero no fue la formación.

La idea de un efecto secundario o coproducto educativo a partir de los efectos observados es también válida para la enseñanza, que Postman caracteriza en términos claros bajo la denominación "curriculum oculto". "El programa de estudios oculto enseña que ... una aceptación pasiva es una respuesta a las ideas más deseable que una actitud crítica activa. Descubrir el saber no está al alcance de los estudiantes y, de todos modos, no les corresponde... Se debe confiar y acordar más valor a la voz de la autoridad que al juicio independiente. Los sentimientos no tienen nada que ver con la educación. Siempre hay una respuesta justa, única, simple y clara a una pregunta" (Postman). Otra manifestación del "curriculum oculto" puede observarse en los aprendizajes sociales y políticos que el paso por las aulas universitarias facilitó a los estudiantes en América latina (Tedesco).

4.3.3. La intencionalidad de los actores

Los sistemas más formalizados de educación dan un mayor poder al emisor (autoridades, docentes) que al receptor alumno, pues los sistemas escolares han sido organizados por el poder político con objetivos y fines definidos. La intención educativa se manifiesta con mucha precisión a través del tratamiento de los aspectos que caracterizan la institución de enseñanza y su funcionamiento. Las reglas, que guían la elaboración y modificaciones de los programas, las condiciones de admisión de los alumnos, el rol de los docentes, los sistemas de evaluación, son otras tantas manifestaciones de la intención educativa. En el marco del sistema escolar esta previsión fue hasta los mínimos detalles y la imagen de la escuela es algo muy preciso.

Por ella misma, la educación informal no puede asegurar un desarrollo regular de los individuos (Lengrand, 1982), pero se sitúa, por sus características, en el momento de contacto inicial, a partir de una circunstancia de la vida cotidiana que llama la atención del individuo. Habiéndose verificado que la participación activa del que aprende es fundamental para lograr los objetivos de un proceso educativo, el factor interés individual en

el aprendizaje, empieza a ser reconocido por el pensamiento pedagógico. Cuando se trata de adultos, el paso del interés circunstancial a un proyecto vinculado a su quehacer, hace de la intencionalidad un factor cuyo peso es aun mayor y decisivo.

Hay lugar entonces para interrogarse sobre el juego de las intencionalidades respectivas de los actores del proceso educativo. Emisor y receptor, institución educativa y alumno, acción extraescolar (empresa o Asociación Voluntaria) y adulto, son los actores principales de la mayoría de las acciones educativas. El cruce de sus intenciones respectivas en la situación dada permite percibir coincidencias y contradicciones, fuentes de reflexión.

Las intenciones de los actores de una acción educativa

	Emisor	Educativa	No educativa
Receptor			
Educativa		1	2
No educativa		3	4

Los casos 1 y 4 indican, cada uno, una coincidencia de intención entre el emisor y el receptor, como por ejemplo la escuela, en la que se supone que los alumnos vienen a aprender y los docentes a enseñar. En la situación de tiempo libre (4) no hay intención educativa, ni por parte del emisor ni del participante. El caso 3 indica una pérdida del mensaje pues la intención del emisor no es compartida por el receptor, es el caso de los estudiantes que desdeñan la enseñanza que se les ofrece. En el caso 2 se observa una transposición pues, lo que en su origen no tenía un objetivo explícitamente educativo, como por ejemplo, un programa de TV emitido con el fin de distraer (cf. segunda parte, cap. 3, Televisión) o la expresión de un docente que no tenía un objetivo educativo, es recibido y conservado por el espectador o por el estudiante porque hubo un encuentro entre el mensaje y una necesidad del receptor.

Del mismo modo, situaciones que no tienen intención educativa como la producción, tienen un efecto educativo ya que el comportamiento de los asalariados se modifica como consecuencia de la influencia del entorno. Comportamientos que responden a preocupaciones de acción inmediata eficaz se hacen habituales y son internalizados por el individuo, en general de manera no consciente, como por ejemplo la participación en un grupo. En este caso se puede hablar de un aprendizaje no intencional pues ni el emisor ni el receptor tienen una intención educativa.

El juego de las intencionalidades de los actores nos permite comprender, por una parte, los problemas debidos a la falta de coincidencia de las intenciones entre los actores, por ejemplo, un docente y sus estudiantes cuando el tema o la metodología de enseñanza no corresponden a las expectativas de éstos. Caso semejante es el de una Asociación Voluntaria cuando la propuesta de ésta no responde a las preocupaciones de su público. La intencionalidad del emisor no impide el "desvío" del mensaje por el receptor, que da un sentido nuevo al contenido que se le ofrece, en razón de sus intereses y preocupaciones, al apropiárselo.

4.3.4. Dos tipos de aprendizajes informales

Subrayando los contrastes entre el Norte y el Sur en lo que concierne a la integración de las tres modalidades, K. King concluye que hay una información inadecuada sobre las interacciones entre la escuela y "el potencial de aprendizaje que la rodea" (King, 1982). En un análisis en perspectiva de la educación no formal H. Bholá indica que la diferencia entre las tres modalidades (formal, no formal e informal) es el marco institucional, en el cual son asegurados los servicios educativos y la naturaleza de los modos y objetivos de la enseñanza.

La educación informal es dispensada [...] por instituciones sociales que son la familia, la pareja, los grupos de pares, los equipos de trabajo, [...] los medios masivos, los medios de información del público y las instituciones culturales. [...] El proceso de aprendizaje es, de cierta manera, un proceso de ósmosis entre el entorno y el aprendiente, quien raramente tiene conciencia de ser un alumno en tren de asimilar nuevos valores y actitudes [Bholá, 1983].

La identificación de la educación informal tiene sentido en la medida en que enriquece el conjunto de modalidades de la acción educativa actualmente conocidas y ayuda a percibir la variedad de actos educativos observables en el campo.

Para Schofthaler, desde el ángulo teórico, la acción educativa puede ser comprendida como las interacciones específicas orientadas hacia la educación, o como resultados identificables en el individuo. En ambos enfoques, la educación informal es considerada como una categoría residual, que siempre está ligada con la falta de intencionalidad. "La explicación de los procesos educativos con el modelo dual del docente y de la transmisión ya no es válida" (Schofthaler).

La disponibilidad de informaciones y conocimientos es creciente en nuestra sociedad, donde los bancos de datos toman el lugar de las bibliotecas y de los centros de documentación. La información de actualidad se

agrega a la del pasado y ambas viven en permanente proceso de renovación. La masa de contenidos disponibles puede ser considerada como un conjunto de estímulos virtuales, en la medida en que sólo adquieren vida cuando son consultados. Frente a esos contenidos se encuentra el conjunto de necesidades de los individuos y de los grupos, según las circunstancias de su vida, intereses y objetivos a corto y largo plazo. La consulta convierte al individuo en actor, que se apropia de esas informaciones y conocimientos para responder a sus preocupaciones.

Los aprendizajes informales pueden ser de dos tipos. En primer lugar aquéllos transmitidos por las estructuras en las cuales los individuos viven y actúan (familia, grupo de pares, Asociaciones Voluntarias en sentido amplio) y la sociedad global por medio de sus subsistemas (producción, comunicación, consumo) sin que haya intención de aprender por parte del individuo. Se producen por repetición e impregnación. Su peso es grande por cuanto aparecen como un coproducto de la actividad principal, que cumple la función de vector. La legitimidad y prestigio de esos vectores dificulta e impide una actitud crítica de la eficacia inmediata como criterio principal de una primera aceptación. El proceso de repetición no consciente facilita la internalización.

En el segundo tipo, el individuo es quien desencadena el proceso de aprendizaje. El punto de partida es el interés o la preocupación del individuo: "... las personas que viven en distintos entornos están expuestas a muchas... influencias educativas y, si están motivadas, pueden aprender ellos mismos para mejorar su situación laboral y la calidad de su vida (pueden por supuesto, aprender muchas cosas socialmente indeseables)" (Coombs, 1985).

El lanzamiento de la acción no necesita la intervención de un emisor (institución educativa) ni de un intermediario entre él y el saber (docente). El punto de partida es la toma de conciencia ante un flujo de mensajes, allí debe darse un momento crítico y la toma de distancia con respecto a ellos, por distintas razones. El proyecto personal como manifestación de la voluntad individual de cambio, resulta un elemento ordenador y guía del proceso.

Reconocer la existencia y describir las características de los aprendizajes informales lleva a plantear la hipótesis de la anterioridad de la educación informal con respecto a las otras dos modalidades conocidas. Atribuir prioridad a la educación informal significa aceptar la idea de la existencia de un ambiente no organizado en razón de un objetivo educativo como situación inicial. Todos los aspectos que caracterizan la acción educativa (objetivos, programas, sistema de promoción, función docente, métodos, certificación, etc.) están en estado naciente, antes de que se haya producido cualquier tipo de formalización. En ese momento, todos los contenidos

posibles, los que forman parte de la herencia histórica y los que vienen de la experiencia inmediata, individual y social, están a disposición de los individuos en su propio entorno.

Igualmente, la educación es concebida como una función continua desde el punto de vista social e individual. Además del sistema formal, especializado en la transmisión de la herencia cultural, todos los subsistemas sociales vehiculizan mensajes que modifican los comportamientos de los individuos y a ese título participan de la acción educativa global de la sociedad. Este enfoque lleva a aceptar la posibilidad de existencia de varias modalidades educativas en acción, en el seno del mismo proceso educativo. La diversidad de situaciones, objetivos, públicos y circunstancias de intervención, así como de los recursos educativos empleados, justifican la variedad de acciones y modalidades. En vez de partir del análisis de cada una de ellas, y de un enfoque parcializado que conduce a una categorización que las pone en competencia, conviene estudiarlas en relación con los objetivos globales que la sociedad se propone y de los recursos que cada una posee.

Por no formalizada y por lo tanto no organizada, esta situación inicial puede ser considerada como la clase más amplia, como un continente. La educación informal sería desde este enfoque, la modalidad anterior a las otras y, por lo tanto, susceptible de contenerlas en germen. La educación formal y no formal observadas en este contexto amplio, completan a la educación informal; aparecen para facilitar ciertos tipos valorizados de aprendizaje para niños y adultos, que no pueden ser adquiridos tan fácilmente dentro del entorno local, en el curso normal de la vida cotidiana. (Coombs, 1974)

En un enfoque comprensivo y global se puede considerar a la educación informal, no formal y formal como momentos de un proceso de formalización. Podemos avanzar con Paulston (Paulston, 1972) en la idea de un continuo desde el punto de vista organizativo, sin desdeñar las "rupturas" debidas a la pertenencia institucional, a las situaciones en las que cada una de ellas actúa y los públicos a quienes se dirigen.

4.4. Espacio abierto

Temas para la reflexión y el debate:

- Las razones para no considerar como educativas las acciones que ocurren fuera de las estructuras reconocidas.

- Los aportes que se pueden reconocer a los aprendizajes no organizados en vista de un objetivo global de educación.
- Los aspectos positivos y negativos de los aprendizajes originados en la experiencia, en relación con aquéllos obtenidos en estructuras formalizadas.

¿Y los suyos?

5. TRES ASPECTOS SALIENTES DE LA EDUCACIÓN INFORMAL

Sin la pretensión de una presentación exhaustiva, tratamos en este capítulo sólo tres aspectos para caracterizar a la educación informal: el contenido, los medios de acción y el rol del que aprende.

5.1. El contenido originado en lo cotidiano

5.1.1. Algunos antecedentes

La reflexión contemporánea sobre los sistemas complejos, propuesta por antropólogos y biólogos, nos ofrece algunos resultados que pueden aplicarse a la educación.

En "El paradigma perdido", E. Morin (Morin) muestra de qué manera el desorden, que es fuente de desorganización de las máquinas artificiales porque no obedecen al programa previsto, no tiene el mismo sentido para los organismos vivos, puesto que "no son necesariamente degenerativos y pueden aun ser regeneradores". Los sistemas vivientes son considerados como un "proceso de autoproducción permanente... o de reorganización permanente". El desorden provocado por las perturbaciones y por el ruido es al mismo tiempo una amenaza y un alimento para un sistema viviente. Morin destaca que la complejidad del cerebro lo libera de la "exigencia rígida de un programa genético de comportamiento", y... "en la medida en que sus relaciones con el sistema genético y el ecosistema son complejas y aleatorias, más apto es para utilizar los hechos aleatorios... y en mayor

medida su funcionamiento neuronal comporta asociaciones al azar, es decir, desorden".

Morin formula la hipótesis de que la evolución del cerebro del hombre corresponde a lo que denomina la "hipercomplejidad", diferente de la complejidad, pues "en este sentido un sistema hipercomplejo es un sistema que disminuye sus limitaciones aumentando al mismo tiempo sus aptitudes organizadoras, especialmente su aptitud al cambio". Ese sistema es "más dependiente de las intercomunicaciones" y está "más sometido al desorden, al ruido, al error".

En tanto biólogo H. Atlan (Atlan) desarrolla la idea de que el "ruido" según la teoría de la comunicación (los fenómenos aleatorios, parásitos, que perturban la transmisión correcta de los mensajes, que se intenta eliminar) puede ser un principio de organización de los sistemas vivientes.

La organización es considerada como un proceso ininterrumpido de desorganización-reorganización y no como un estado. El orden y el desorden pierden entonces su connotación de polos opuestos para llegar a ser partes complementarias de un proceso, en el cual no hay un nuevo estado, una especie de síntesis, sino una lucha constante de los contrarios. El orden definitivamente establecido que conduce a un sistema cristalizado y el desorden total por falta de posibilidad de integración, son dos causas de la detención de un proceso. No es malo que haya ruido en el sistema. Si un sistema se cristaliza en un estado particular, es inadaptable y ese estado final puede igualmente ser malo. Será incapaz de adaptarse a algo que sería una situación inadecuada [Atlan.]

El peso del medio ambiente es reconocido como una fuerza capaz de provocar transformaciones en una organización. Puede tener efectos programados (es decir, elementos provistos desde el exterior) o bien efectos puramente aleatorios. H. Atlan cree posible concebir sistemas que reaccionan a efectos aleatorios del ambiente, que aumentan su capacidad de respuesta a nuevos estímulos, es decir, su capacidad de regulación. Distingue el aprendizaje dirigido y el no dirigido. En el primero hay un profesor que prescribe lo que hay que aprender. En el segundo, un ambiente nuevo para un sistema hace que éste cree en cierta manera los *patterns* que luego condicionarán su reconocimiento. En el aprendizaje no dirigido distingue dos propiedades:

1. la creación de *patterns* comprendida como una disminución de redundancia, o la especificación de *patterns* particulares. Supone una carga de redundancia como potencial, que disminuye a medida que el aprendizaje se produce, y que luego es necesario recargar para retomar y continuar el proceso de aprendizaje.

2. los nuevos *patterns* son aplicados sobre los nuevos estímulos: la coincidencia sólo puede ser aproximada, en la medida en que son nuevos. Esta ambigüedad juega un rol positivo porque provoca una acción de retorno sobre los *patterns* mismos. Estos, modificados, serán luego proyectados nuevamente sobre nuevos estímulos y así sucesivamente. El mecanismo de aprendizaje no dirigido puede ser representado como una especie de ida y vuelta entre *patterns* creados, luego proyectados sobre estímulos aleatorios que, puesto que no pueden coincidir exactamente con los primeros, los modifican.

Encontramos en las ideas de Morin y de Atlan varios aportes a nuestra reflexión sobre la educación. Por una parte, la reintegración del error y del ruido en el circuito de la producción del hombre, a quien se reconoce la posibilidad de autocrearse. Por otra, la idea de proceso permanente de aprendizaje como producto de la confrontación entre creaciones del hombre y el ambiente. La hipótesis de autocreación del hombre necesita un alimento que viene en este caso de la acción misma.

5.1.2. El interés educativo del "acontecimiento"

El "ruido", tal como ha sido presentado por H. Atlan, puede ser considerado como normal en la medida en que todo sistema presenta excepciones, fenómenos desviantes, difícilmente previsibles y evitables en su naturaleza y amplitud. Este "ruido" puede ser considerado como fuente de cambio del sistema porque aporta elementos críticos que vienen del terreno. Aparece como fuente de aprendizaje en la medida en que hechos no previstos se convierten en "acontecimientos", porque en una situación precisa tienen un valor para los hombres (Acontecimiento: lo que ocurre y que tiene alguna importancia para el hombre, Robert). El error y el incidente se convierten en una fuente de significaciones porque son reconocidos como parte de la acción.

El "acontecimiento", desde el punto de vista sociológico, fue tratado en tanto fenómeno que sale de lo común (Bastide). Un coloquio organizado por el Centro Meridional de Historia Social sobre el acontecimiento nos ofrece elementos para ubicar esta noción (Collectif). Los diccionarios del siglo XVIII proponen dos acepciones próximas al sentido del término latino *eventus*. En primer lugar "resultado, producto, desenlace, hecho bueno o malo". En segundo, significa "las cosas grandes, sorprendentes, singulares que ocurren en el mundo". En el *Littre*, acontecimiento indica "todo lo que ocurre, incidente dramático, producto". El acontecimiento deja

una traza, se opone a "tranquilidad", es una diferencia sinónima de ruptura en el ocurrir ordinario" (Lapied, en *Collectif*). De una propuesta de tipología del acontecimiento histórico extraemos la distinción entre el acontecimiento-sensación "hecho no común, monstruoso, que sale de lo común y de la uniformidad cotidiana; y el acontecimiento-llave catalizador que se distingue por su anclaje socio-mental y por su alcance político (Lusebrink, Reichardt, en *Collectif*). Un lógico (Molino, en *Collectif*) define la noción de acontecimiento

como una situación dinámica... que no está necesariamente bajo el control de un agente [...]. El acontecimiento mismo cuando es el resultado de un acto humano, no es encarado como acto: es considerado como fenómeno, independientemente de sus orígenes [...] debe tener un valor a los ojos del observador [...] no existe en sí mismo sino en relación a un observador.

En un enfoque más amplio sobre la vida de las civilizaciones en la historia, A. Toynbee considera que cada una de ellas se constituye a través de las respuestas elaboradas frente a situaciones que denomina desafíos: vive y crece en tanto inventa nuevas respuestas a nuevos desafíos, periclitada y muere cuando no encuentra respuestas. Moles analiza el acontecimiento en relación con la vida cotidiana de un actor, "variaciones perceptibles de un ambiente que no han sido previstas por el ocupante del centro de ese ambiente". Lo caracteriza por el grado de previsibilidad, amplitud, tasa de implicación, carácter privado o público e inteligibilidad (Moles, 1976).

El "acontecimiento" es un desafío a la pretensión mecanicista del control total y refleja los desajustes de los planes en relación con la acción. Rompe la continuidad del funcionamiento y la estabilidad necesarios a toda estructura para asegurar su perennidad. La necesidad de control del funcionamiento de una organización, como un medio para alcanzar los objetivos fijados, explica los intentos de previsión, así como las experiencias de planificación y programación en diferentes niveles y distintos sectores (enseñanza, producción). La falta de previsibilidad es una característica fundamental del acontecimiento y, por ello, es difícil percibir su importancia en un primer momento. El fenómeno desviante, la excepción, chocan en primera instancia porque son inesperados, molestan, desubican. Este efecto de sorpresa llama la atención y sirve para destacar un hecho nuevo, una "laguna" en lo previsto.

Desde la óptica de su rol educativo, consideramos como "acontecimiento" tanto un incidente técnico en la producción de una empresa, como una información de los medios masivos o la pregunta de un alumno en clase. En general, toda manifestación de una diferencia entre lo previsto y la acción en un sistema cualquiera, es un "acontecimiento."

El interés educativo del acontecimiento así caracterizado reside en que se lo puede considerar como una especie de respuesta a la acción, de llamada de atención ("su cálculo de la calidad del material es incorrecto"; "ciertos alumnos no poseen los conocimientos previos para comprender esta nueva noción"). El pensamiento traducido en acción se encuentra frente a una retroacción inmediata. En la medida en que el acontecimiento obliga a reevaluar criterios y comportamientos, está en el origen de modificaciones, que van a veces hasta la reorganización del sistema; y resulta entonces un elemento de cambio.

En este sentido le atribuimos valor educativo, pues es una fuente de modificaciones en los comportamientos. Siendo el hombre concebido como una máquina compleja capaz de autocrearse, el acontecimiento puede ser comprendido como un elemento básico de este proceso de autocreación. A medida que avanza la edad, disminuyen los contenidos provistos por transmisión formalizada (sistema escolar; formación continua) y desaparecen casi en la edad adulta. El individuo, de acuerdo con sus actividades, tiene cada vez más ocasiones de actuar en reacción a acontecimientos y a adquirir conocimientos de manera autónoma a partir de situaciones específicas. El contacto con el ambiente (trabajo, vida social, naturaleza, vida familiar, tiempo libre) define un campo, en el cual ocurren hechos no previstos, incidentes, que se convierten en acontecimientos en tanto interesan a las personas, y por ello juegan el rol de estímulo para cambios.

5.1.3. El desorden y la valorización de la experiencia

En nuestro enfoque, la apreciación de la noción de desorden se modifica, pierde su carácter catastrófico y adquiere el status de interlocutor permanente del orden. La dialéctica es permanente, pues el proceso no se cristaliza en una síntesis sino que comprende los dos términos en confrontación constante: la organización deja de ser un estado para convertirse en un proceso.

La sensibilidad a lo imprevisto y a su explotación como fuente de conocimiento para un sistema cualquiera (empresa, clase escolar, etc.), plantea el problema de su capacidad de respuesta ante este imprevisto. Si la previsión es difícil, ¿qué actitud tomar frente a una contingencia? El bloqueo como reacción defensiva no puede durar mucho tiempo a riesgo de empobrecer al sistema y, en el caso límite, detenerlo. Considerarlo como un signo testimonia el grado de apertura de un sistema al entorno, su ca-

pacidad de aceptar un grado de no conformidad compatible con su funcionamiento.

Frente al acontecimiento, dos actitudes principales parecen afrontarse: reconocido como la excepción que confirma la regla, el acontecimiento es, en cierto modo, recuperado y puesto en la cuenta de lo previsto; percibido como no pertinente es expulsado del campo de observación. La primera actitud integra de alguna manera el acontecimiento a la previsión inicial, sin perturbar su continuidad y estabilidad. Por ejemplo, si en un taller la tasa de desecho es considerada como aceptable en la producción. Se la explica por variables no controladas o no controlables (estado de las máquinas, variaciones de la materia prima, factores humanos, etc.). Siendo aceptable en primera instancia, este enfoque no saca partido del incidente, porque es situado dentro del marco previo, cuyo peso es preponderante, sin cuestionamiento de las causas posibles del incidente (tasa de desecho en nuestro ejemplo). En el segundo caso, el del rechazo, porque considerado como no pertinente, el resultado final es idéntico. El incidente es percibido como demasiado alejado del marco previsto para que pueda ser considerado como un elemento a tener en cuenta. Su valor crítico, en el sentido fuerte del término, es desaprovechado.

Un tercer enfoque, al considerarlo como fuente de interrogación y de innovación, permite explotar al máximo el acontecimiento en una óptica educativa. De este modo, es revalorizado el momento negativo de enfrentamiento con el marco situacional y con los criterios de la acción previamente definidos. El acontecimiento se convierte en un instrumento de verificación de la previsión y de perfeccionamiento. Considerado como emergente y reacción del campo a una acción, permite su utilización desde un punto de vista estratégico.

Esta actitud de integración de la respuesta del campo a la acción invita a tomar en cuenta una forma de inteligencia práctica, que Platón desvalorizó en su crítica a los sofistas, y que luego fue expulsada del pensamiento europeo. Los griegos asociaron siempre la inteligencia a la acción, a técnicas propias de actividades cotidianas como la caza y la pesca.

Es un tipo particular de inteligencia, que en lugar de contemplar esencias inmóviles, se encuentra directamente implicada en las dificultades de la práctica, con todos sus azares. [...] Es en el mundo de los hombres, actuando en los negocios humanos, donde la inteligencia astuta goza de todos sus privilegios. Comprometida en el devenir, se encuentra confrontada sin cesar a acontecimientos inéditos, a situaciones ambiguas; acosada por lo imprevisible. [...] La inteligencia práctica es utilizada en situaciones semejantes al desierto, allí donde los caminos ya no están trazados, en donde sin cesar hay

que adivinar la ruta y apuntar a un punto en el horizonte lejano. [Detienne, Vernant.]

Esta descripción, originada en la Grecia clásica, refleja las condiciones de la acción cotidiana que se pueden observar en la sociedad actual en distintos campos de acción, especialmente en relación con la innovación. La inteligencia práctica comprende "agilidad de espíritu, seguridad en el golpe de vista, comprensión inmediata de una situación nueva". Esos elementos son citados con frecuencia en las descripciones del perfil de los dirigentes deseables por diferentes tipos de instituciones, en las propuestas de empleo. La capacidad de actuar rápidamente necesita instrumentos tales como "el conocimiento conjetural, que procede por el rodeo de una comparación, lo cual permite percibir un acontecimiento desconocido con la ayuda de una semejanza con un hecho familiar".

La inclusión del desorden como componente de la acción es un reconocimiento del valor de la acción frente a la teoría. La consideración del acontecimiento como punto de partida impuesto por las circunstancias, se apoya sobre un conocimiento aproximado basado en la conjetura. Utiliza las competencias globales del individuo, entre las cuales la experiencia juega un rol importante. Favorece una desacralización del conocimiento y del poder de los expertos.

Sobre la base de los conocimientos y recursos personales de los hombres de acción es posible percibir al acontecimiento en sus múltiples facetas. La experiencia acumulada por la acción, aun episódica, puede de este modo ser recuperada e integrada. Se trata de aceptar el juego, la dialéctica entre previsión y acto, lo cual nos lleva a la idea de proceso permanente de reorganización del conocimiento. En la medida en que nuevos conocimientos y técnicas desplazan a los antiguos se produce un proceso de entrada y salida del saber de los individuos, que necesita ser anticipado y dirigido. La noción de capital técnico o cultural, ligada tradicionalmente a los estudios superiores y sancionados por un diploma, deviene obsoleta, pues el cambio acelerado produce ignorancia (como, por ejemplo, para los médicos que finalizaron sus estudios antes del desarrollo de la biología molecular, o para los ingenieros frente al uso reciente de los materiales sintéticos) si no hay un proceso paralelo de puesta al día, que en muchos casos se basa en experiencias puntuales, sobre todo en situaciones inéditas en las que todavía no se puede conceptualizar ni generalizar. La actitud experimental, propia de los investigadores, resulta eficaz frente a situaciones de cambio acelerado, pues facilita a los sujetos instrumentos de seguimiento y elementos de juicio que les permiten no ser distanciados por los acontecimientos cotidianos.

5.1.4. La vida cotidiana, fuente de un programa abierto y no finito

El análisis del acontecimiento tal como acabamos de proponerlo lleva a situarlo dentro del marco social en el cual se produce. Adquiere sentido y valor en la medida en que podemos sacarlo de su estado de anécdota o de fenómeno puntual. Por ejemplo, el estudio de los reclamos sobre la calidad de un producto y las medidas para mejorarlo, necesita de una puesta en perspectiva con las condiciones materiales y de organización del trabajo y con el grado de adhesión del personal a la política empresarial. Del mismo modo, el estudio del fracaso escolar exige un análisis no sólo de las condiciones personales de los alumnos, sino también de los métodos y contenidos, así como de las actitudes de los docentes y padres, y de la función real y simbólica que cumple la escuela. El pasaje de lo episódico a lo global puede realizarse si se hace el esfuerzo de situar el incidente ("acontecimiento") en el tiempo y en el espacio relacionado con la situación general y las circunstancias particulares en el que se produce.

La vida cotidiana es a menudo percibida como el lugar que privilegia la rutina. Un historiador subraya "...no es fácil delimitar el inmenso reino de lo habitual, de lo rutinario, ese gran ausente de la historia" (Braudel, 1985). Observando atentamente, resulta un campo de experimentación constante, por la exigencia hecha a los actores de proponer soluciones a los problemas circunstanciales que se plantean y que requieren una respuesta operativa inmediata. H. Lefebvre escribe en "La vida cotidiana en el mundo moderno":

El estudio de la vida cotidiana... muestra el lugar de los conflictos entre lo racional y lo irracional en nuestra sociedad, en nuestra época. Ella determina así el lugar en el que se formulan los problemas concretos de la Producción en sentido amplio, la manera en que es Producida la existencia social de los seres humanos con las transiciones de la escasez a la abundancia, y de lo precioso a lo depreciado. [...] Detectar las virtualidades de lo cotidiano, ¿no es acaso restablecer los derechos de la Apropiación, ese rasgo característico de la actividad creadora? [...] Es en la vida cotidiana donde se sitúa el núcleo racional, el centro real de la praxis [...] ¿Qué es una cultura? Es también una praxis. Es una manera de repartir los recursos de la sociedad y en consecuencia de orientar la producción. Es una manera de Producir en el sentido fuerte del término. [...] La vida cotidiana... aparece bajo un doble aspecto: es el Residuo (de todas las actividades determinadas y parciales que se pueden considerar y abstraer de la práctica social) y es el Producto del conjunto social. Lugar de equilibrio, es también aquel donde se manifiestan los desequilibrios amenazantes" (Lefebvre.)

La influencia de un sistema social se ejerce tanto más fácilmente que puede traducir sus principios en acciones en el plano de la vida cotidiana

con un mínimo de factibilidad y eficacia. Lévi Strauss escribe: "...Nosotros no podemos jamás estar seguros de haber alcanzado el sentido y la función de una institución, si no estamos en condiciones de revivir su incidencia sobre una conciencia individual" (Auge). En la medida en que la acción es siempre puntual y efímera, y el gesto recomendado no parece tener consecuencia negativas visibles, es aceptado fácilmente por los individuos. Viniendo de estructuras consideradas legítimas, no hay razones para cuestionarlo y, menos aún, el tiempo de analizar sus prescripciones y sus consecuencias cuando se está en plena acción. Por ejemplo, los comportamientos inducidos por la sociedad de consumo. Microdecisiones, como la del habitante de los suburbios de una metrópoli que decide usar su automóvil ("espacio de libertad personal"), en vez de usar el transporte público para ir al trabajo, provoca situaciones (embotellamientos a la entrada de la ciudad, a veces accidentes) cuyas consecuencias pesan sobre la colectividad entera: en lo inmediato (pérdidas de tiempo, tratamiento de las víctimas) como sobre el porvenir (peso de la industria automotriz en la economía, consumo de energía, modelo de consumo, costos de los accidentes), sin que los que toman esas decisiones, triviales y cotidianas, sean en todos los casos conscientes de las consecuencias.

Las evoluciones que se producen en la sociedad son una fuente de cambios de comportamiento. Las modificaciones provocadas por la economía hacia 1950, cuando llegada al estadio del consumo de masas estimuló hábitos de fuerte consumo, son un ejemplo interesante. Los adultos europeos adherían entonces a los valores del ahorro, tradicionales en poblaciones de origen rural, reforzados en ocasión de la gran crisis del 29 y de las penurias sufridas durante la Segunda Guerra Mundial. Años después, en el momento de la crisis del petróleo (1973), se volvió a promover el ahorro de energía y la "caza al desperdicio". Los comportamientos se manifiestan en la vida cotidiana a través de microdecisiones individuales, pero están en relación con valores y con orientaciones macroeconómicas y sociales fundadas en principios ideológicos, rara vez explícitos para los actores.

La concepción del medio ambiente como una fuente de ocasiones educativas nos permite observar, al mismo tiempo, dos características del acontecimiento. No hay un orden en su ocurrencia y ellas se renuevan continuamente en las situaciones de la vida cotidiana individual y social, tal como lo hemos definido más arriba. El trabajo, el contacto con la naturaleza, la vida familiar, las relaciones individuales, las acciones colectivas de todo tipo, el tiempo libre, son situaciones que plantean problemas y exigen respuestas a veces inmediatas, siempre manifestadas en gestos y actos concretos. Están ligadas a preocupaciones constantes e imperiosas de los individuos, especialmente de los adultos. Su número y variedad, en su

mayoría ligados a la acción, no están limitados pues tienen orígenes diversos.

En términos técnicos se puede decir que el "programa" virtual de aprendizaje es abierto y no organizado, pues no hay un contenido predeterminado y preciso a transmitir, y no finito por cuanto es renovado permanentemente, ya que los contenidos eventuales son tributarios de la evolución de la sociedad. Este "programa" aparece como un inventario no organizado, como una posibilidad ofrecida tanto a los individuos como a los grupos, abarcando hechos, incidentes, convertidos en acontecimientos porque atrajeron su atención.

Un caso límite, interesante para observarlo desde un punto de vista educativo, son los nuevos comportamientos demandados a los individuos en el caso de un cambio político, social y económico tal como se ha producido en varios países que cambiaron de régimen económico o social. Una nueva escala de valores fue instaurada, de manera más o menos explícita, para guiar a los sujetos y a la sociedad tanto en las decisiones sobre las inversiones económicas como en los comportamientos de la vida cotidiana, también en la actitud frente al trabajo, las relaciones individuales y sociales y el tipo de consumo deseado. En un lapso muy corto, hubo demanda de comportamientos y actitudes nuevas derivadas de principios ideológicos diferentes. En esos casos hubo cambios de comportamiento obtenidos en el corto plazo, generalmente por medio de acciones políticas masivas y de campañas. En la medida en que la puesta en obra de procedimientos coherentes con los nuevos valores, y eficaces en la vida cotidiana han sido exitosos, los comportamientos aprendidos en el momento del cambio han sido integrados por los individuos a su vida cotidiana.

La actualidad resulta un fuerte estimulante para cambios en el plano individual y social. Situarla como fuente de aprendizaje significa considerar que el "programa" (en el sentido escolar del término), comprendiendo esos aprendizajes, es abierto y no finito.

La prioridad del entorno y de lo cotidiano bajo la forma del acontecimiento nos lleva a definir el contenido como abierto y no cerrado. Es decir que, contrariamente a otra modalidades, cuyos contenidos son definidos con precisión, la educación informal comprende contenidos virtuales variados y variables, porque están estrechamente ligados a la vida de la sociedad y de las personas, y relacionados con fenómenos sociales y naturales.

Esta noción de contenido abierto y no cerrado es válida tanto en el plano social como para cada individuo, en la medida en que cada uno hace una selección determinada en gran parte por su situación e intereses. Dicha noción sostiene la idea de proceso continuo, es decir, de la renovación

de esos contenidos y, al mismo tiempo, de proceso permanente de educación. En este último caso se deberían distinguir los aspectos intencionales (proyectos personales elaborados) y no intencionales, en los cuales la impregnación es el modo dominante.

5.2. Los medios, coproductos de la acción

5.2.1. El mensaje educativo

El mensaje educativo (utilizamos el término "mensaje" en el sentido que le ha dado la teoría de la comunicación, es decir, el contenido transmitido por un canal) fue caracterizado tradicionalmente por su origen (científico o experiencial), forma de emisión (por agentes formales o no) y temática (formando parte de los conocimientos reconocidos o no). La emisión por la escuela y el reconocimiento por instancias académicas aseguraban el valor del mensaje. Al resto de los mensajes, difundidos generalmente por los medios masivos, no se les reconoció valor educativo, en especial a los de la cultura popular. Su exclusión implica el desaprovechamiento de las fuentes no escolares. La innovación en diferentes campos (cultural, científico) tuvo dificultades para abrirse camino, ser reconocida y acceder a los circuitos formalizados de difusión.

La aceleración de los cambios de todo orden crea dificultades al sistema formal, que resulta lento para integrar en los programas escolares y los métodos de enseñanza la innovación originada en los distintos campos. Coombs ofrece elementos objetivos en apoyo de esta observación: "Una encuesta reciente en los EE.UU. sobre diversas innovaciones 'puestas en el mercado' desde hace por lo menos diez años comprobó que ese movimiento (adaptación de innovaciones) se acelera aunque todavía es lento: sobre veintisiete novedades consideradas en esta encuesta, seis han sido adoptadas por la mayoría de las *high schools*. Restan aún veintiuna: es decir, casi tres sobre cuatro están 'en el estante' desde hace diez años o más" (Coombs, 1968). Las causas de la lentitud del proceso de inclusión de la innovación en el sistema escolar, se encuentran en las actitudes del personal docente y en las dificultades operativas propias a todo sistema complejo y centralizado. Por ejemplo, los plazos para la organización de la introducción de nuevos contenidos: preparación de manuales para los alumnos y docentes; entrenamiento de los docentes; creación de las estructuras administrativas, se miden en años. Además hay que tener en cuenta las presio-

nes de todo tipo, que hacen que ciertos contenidos no sean aceptados, por contradecir el orden establecido o las ideas en boga. Así, por ejemplo, durante muchos años los programas escolares de varios países han ignorado el psicoanálisis, el marxismo o la biología darwiniana.

La dicotomía entre la cultura difundida por la escuela y la que difunden los medios masivos es otro ejemplo de diferencia desaprovechada. Los programas escolares ignoran la cultura de masa y a sus creadores. La apertura sobre la actualidad de los programas de televisión y su aporte no han sido reconocidos como tales por numerosos docentes (Souchon). En un sondeo realizado en octubre de 1986, 66% de los jóvenes de quince a dieciocho años declara haber obtenido conocimientos sobre todo en la escuela, pero sólo 44% piensa que la actitud de los profesores respecto de la televisión es más bien favorable, y 62% dice que raramente se habla de las emisiones en clase (Le Point). Por su parte, los docentes justifican su crítica por el tratamiento sensacionalista de los temas presentados por los medios masivos.

El monopolio virtual de la acción educativa ejercido por la escuela excluye otros medios como la televisión, pero ésta seduce a los jóvenes porque ofrece una imagen de la realidad cotidiana y se acerca a sus preocupaciones. En el caso de los niños y de los adolescentes, la competencia entre la escuela de programa cerrado y orientación preestablecida y la oferta más abierta y placentera de la televisión pone a la escuela en situación incómoda de competencia. El uso de esos intereses y la orientación que se les da en la televisión merece críticas, pero éstas no justifican que se la ignore y se la niegue.

El reconocimiento del valor educativo de un mensaje en función del origen y de la forma de emisión presenta algunos inconvenientes:

- favorece una actitud pasiva por parte de los receptores;
- concentra el poder de decisión y apreciación sobre un contenido nuevo entre las manos de grupos de carácter restringido, cuya composición ha favorecido a menudo la conservación en detrimento de la innovación;
- desprecia la opinión de los no especialistas y bloquea su participación en las decisiones;
- hace difícil -por la concentración del poder de decisión- un proceso real de verificación del valor de los contenidos nuevos.

Observados desde el lado del emisor escolar, los criterios que cuentan para considerar que un mensaje es educativo son la coherencia interna y la compatibilidad con el marco de la acción en el cual se inscribe. El receptor es considerado cantidad despreciable en el caso de los jóvenes, pues se

los considera una página en blanco (*tabula rasa*) antes de comenzar el proceso educativo. En lo que concierne a los adultos, se reconoce que poseen elementos que vienen de su experiencia, pero como no están estructurados se les acuerda un valor menor. La caracterización del mensaje educativo por su origen, la forma de su emisión o su contenido pone el acento sobre aspectos exteriores al receptor y al efecto producido, descuidando una de las preocupaciones centrales de toda acción educativa.

Para enfrentar las dificultades arriba mencionadas, proponemos introducir un nuevo criterio para la caracterización del mensaje, que toma en cuenta al receptor como un factor activo en el proceso de aprendizaje. Ubicarse del lado del receptor conduce a interrogarse sobre el impacto del mensaje y sobre los efectos que tiene sobre la población destinataria para determinar su influencia y, en consecuencia, su valor educativo en función de su capacidad para modificar el comportamiento del receptor.

Para ello suponemos que un contenido es susceptible de ser integrado voluntariamente en el comportamiento de un individuo si corresponde a sus preocupaciones y a sus intereses. El contacto se produce en una situación cotidiana en la que un hecho se convierte en "acontecimiento", porque se destaca de la uniformidad y de la rutina (Bastide) y contiene elementos de crítica que son un desafío al comportamiento habitual del individuo. La gama de contenidos susceptibles de ser aprendidos por el sujeto está en relación directa con los diferentes campos de su acción. El encuentro del conjunto de intereses y preocupaciones del individuo con la multiplicidad de los contenidos ofrecidos, en situaciones originalmente no educativas, crea un campo común producto del encuentro de preocupaciones y elementos disponibles. Aquí se funda la hipótesis de que algunos son percibidos porque responden a preocupaciones de los individuos. Estas orientan la atención hacia los contenidos que ofrecen respuestas operativas, facilitan su percepción y la primera aplicación. Más tarde son incluidos en el comportamiento de la persona cuando se verifica que ofrecen respuestas aceptables en función de su eficacia inmediata. Estaríamos en presencia de un aprendizaje, si la inclusión es duradera.

La integración en el comportamiento de un individuo acordaría un valor educativo a un mensaje, pues se mostró capaz de influir, aun si no fue emitido con ese fin. Se distingue el efecto o en otros términos, la modificación de comportamiento, del valor *a priori* del mensaje para situarlo en el receptor y en su dinámica propia. De este modo pueden ser aprendidos todos los tipos de contenidos que podrían presentarse en diferentes situaciones de la vida individual, siempre que despierten su interés y respondan a sus preocupaciones en términos efectivos. Si, por ejemplo, un docente está preocupado por mejorar su comprensión de los alumnos de su curso,

puede encontrar informaciones relevantes en el entorno social. Frente a un problema de consumo de drogas se dirigirá seguramente a los padres para informarse y para encontrar modos comunes de acción. Este primer gesto práctico, de contacto con los padres y su éxito, pueden llevar al docente a internalizar la idea de que el contacto regular con los padres es un acto útil para satisfacer su preocupación inicial y además eficaz para el logro de sus objetivos como educador.

Precisamos que valorizar el proceso de encuentro de una masa de contenidos con los intereses individuales no implica el olvido de las determinaciones habituales de los procesos de aprendizaje. Las desigualdades en el acceso y en las oportunidades de completar el *currículum* escolar, las desigualdades sociales y culturales, la adaptación de los contenidos al nivel de los que aprenden, la selección de los contenidos, los grados de sistematización, son factores cuya influencia sobre los resultados de los que aprenden no son despreciables.

La comprensión de un mensaje educativo en función de sus efectos presenta las ventajas siguientes:

- valoriza la relación existente entre el mensaje y las preocupaciones de los individuos. La eficacia del mensaje podría ser multiplicada, en tanto que éste puede llegar a satisfacer diferentes necesidades, según las características y preocupaciones del receptor;

- facilita la utilización de los coproductos educativos que acompañan la actividad específica de los diversos actores sociales;

- estimula una actitud activa de las personas, porque tienen que elegir, entre el conjunto de mensajes ofrecidos, aquellos que puedan satisfacerlas;

- resalta la evaluación de los mensajes en función de las experiencias individuales y grupales.

Esta óptica enriquece una clasificación *a priori* de los medios de difusión de los mensajes, hecha en función de su pertenencia o forma de acción. Integra todos esos medios (escuela, ocio, trabajo, medios, formación continua) en un enfoque global que recupera las posibilidades de acción concreta de cada uno de ellos en función de sus contenidos, sus formas de acción y sus efectos sobre la población que constituye su público.

En el capítulo de las ventajas que ofrece esta óptica fundada sobre el efecto de los mensajes se puede agregar la relación desigual que existe actualmente entre el volumen de mensajes con objetivos educativos explícitos difundidos en la sociedad, en especial por el sistema formal, con el de los mensajes que no tienen esta intención, sobre todo los destinados a los adultos. El número de mensajes emitidos por diferentes subsistemas sociales (producción, medios, consumo), sin intención educativa, supera largamente

la de aquellos que son considerados educativos por ser emitidos por instituciones de enseñanza. Además, son propalados de manera permanente en situaciones diarias de la vida individual y social.

5.2.2. El modo de apropiación: por impregnación

Para comprender mejor los nuevos modos de acceso a la cultura, es útil tener en cuenta el análisis hecho por A. Moles (Moles 1966). Distingue entre la "cultura humanista" (cuyo modelo es la Enciclopedia), transmitida todavía a través de los programas de la enseñanza secundaria, y la "cultura de masa" difundida por los medios masivos de comunicación. La primera está ordenada y jerarquiza los conceptos mostrando de esta manera el camino para acceder a su conocimiento; la otra se presenta, por el contrario, como un agregado de elementos ligados superficialmente y de manera aleatoria. Este agregado sin orden ni esquema organizador es lo que Moles denomina "cultura mosaico", al usar la imagen de un mosaico compuesto por pequeños trozos de materiales diversos.

Mientras que la "cultura humanista" acumula las obras del pasado e incluye de manera muy parsimoniosa las del presente, la "cultura mosaico" vive en el cambio cotidiano y se ofrece al público como un flujo permanente de contenidos. La difusión de los medios masivos hace que este flujo aparezca como algo impuesto a los miembros de la sociedad industrial.

Moles diferencia entre dos formas de aprender: en la manera tradicional, "partiendo de un núcleo de conceptos fundamentales, adquiridos en el curso de la escolaridad, la inteligencia integra los nuevos conceptos de base que llegan a su conocimiento por una especie de conexión lógica, que opera por grados decrecientes de generalidad", y aquella más actual, por la cual descubrimos el mundo que nos rodea mediante un proceso de ensayo y error.

Los fragmentos de nuestro conocimiento son migajas sin orden, ligadas al azar por simples relaciones de proximidad, de momento de adquisición, de resonancia, de asociación de ideas, y por lo tanto, sin estructura definida, pero con una cohesión tan fuerte como la relación lógica antes citada, que puede asegurar una cierta densidad de la pantalla de nuestros conocimientos, y una complejidad tan grande como la de la pantalla que nos proponía la educación humanista.

Frente a la manera tradicional de recibir y de adquirir la cultura de una manera sistemática, se observa otra manera de aprender. Moles escribe:

Nuestros conocimientos son de orden estadístico, vienen de la vida, de los diarios, de los datos elegidos según nuestras necesidades inmediatas, y solamente después de haber recogido un determinado volumen de informaciones, se destacan ciertas estructuras. [...] Lo que llega al individuo, lo que incorpora en la textura de su inteligencia le llega más por la *impregnación* del espíritu sumergido en la esfera de los mensajes, que por el proceso racional de educación.

Las influencias transitorias, que restan del contacto con la masa de informaciones que recibimos todos los días, estructuran la "cultura mosaico". La educación escolar se presenta, entonces, como agente de transmisión de la cultura en relación principalmente con el pasado, mientras que la *impregnación* es el proceso por el cual los individuos sumergidos en el flujo continuo de informaciones integran fragmentos del presente.

Consideramos la *impregnación* como el proceso por el cual una población sometida a mensajes no explícitamente educativos, definidos por el emisor en función de objetivos operativos, los incorpora a su comportamiento de manera no consciente. Esos mensajes son secundarios en el sentido de que no fueron emitidos con intención educativa y que existen y se justifican por su primera finalidad (asegurar la producción, ofrecer informaciones, etcétera).

La acción permanente del ambiente (vida social, trabajo, etc.) en la cual el individuo está inmerso, es una circunstancia que juega un rol importante, pues su influencia se basa en la continuidad. Esas situaciones se repiten cotidianamente en los distintos campos de acción individual, a tal punto que forman parte de una rutina cuyos modos de influencia no se perciben sin un esfuerzo de distanciamiento y análisis. La legitimidad está fuera de duda, puesto que los subsistemas en que se dan (producción, comunicación) cumplen funciones reconocidas como necesarias y útiles. Por otra parte, las reglas y los gestos propuestos son eficaces a corto plazo, en la situación misma en que son emitidos. Los comportamientos puntuales aprendidos por imitación, aceptados en primera aproximación, se enraizan e integran el comportamiento del sujeto simplemente por repetición. Además, en razón de su eficacia inmediata serán usados en circunstancias precisas, ganando prestigio, y eventualmente aplicados en otras situaciones; habrá entonces transferencia y por lo tanto aprendizaje. De este modo la noción de eficacia económica propia al mundo de la producción fue transferida y se convirtió en un criterio para evaluar la acción de organismos de otra naturaleza, como, por ejemplo, las asociaciones voluntarias.

El individuo vive cotidianamente en un ambiente constituido por un flujo permanente de mensajes sin objetivo educativo explícito, por ejemplo, las normas que conforman la cultura de su lugar de trabajo, de su ba-

rrio, de su grupo de pertenencia. Las leyes de la proximidad y de la asociación regulan este modo de apropiación. La noción de *impregnación*, con lo que tiene de pasividad del individuo frente a los contenidos que se le presentan, permite comprender mejor el lento proceso de estratificación no coherente de los elementos en la memoria individual. La eficacia de la publicidad es un ejemplo de este proceso de penetración en la gente. El acercamiento es fácil, puesto que se trata de un contacto ocasional con la imagen, por medio de la mirada. El comportamiento sugerido al espectador es cómo repetir, paso a paso, una receta de cocina una sola vez, sin que haya necesidad de pasar por una abstracción, lo cual situaría al nuevo elemento en un campo estructurado. Es como imprimir a partir de la pantalla de una computadora, sin memorizar previamente sobre una tarjeta.

La *impregnación* es observable a partir de la exposición a los medios masivos, especialmente la televisión, que por su difusión se convirtió en el medio principal de distracción y de información. Lograron construir un lenguaje en el cual los comportamientos de los personajes traducen, en acción, los principios ideológicos subyacentes no explicitados. Apuntan a la personalización, y la imagen ofrecida al espectador es una especie de espejo-reflejo de su propia vida. Los gestos y acciones de los personajes presentados se prestan fácilmente a la imitación y en consecuencia a una integración fácil en el comportamiento diario de los individuos.

Igualmente, los efectos de la *impregnación* son perceptibles en el campo de la vida diaria, en el cual los principios ideológicos básicos se traducen en reglas y en formas de proceder. Esos comportamientos tienen objetivos bien precisos en su origen, en relación con las actividades de las que provienen (trabajo, tiempo libre, vida social), son fácilmente internalizados por los receptores y a veces transferidos a otras actividades.

El funcionamiento de las organizaciones ofrece un campo de observación de los comportamientos inducidos por reglas o situaciones, que se aprenden por *impregnación*. El análisis de las relaciones en las grandes organizaciones, que puso en evidencia el fenómeno burocrático (Crozier) permitió constatar el peso de los comportamientos que privilegian la regla y lo escrito como marco de dichas relaciones. Se manifiestan como una respuesta a entornos no estables en donde el personal corre el riesgo de encontrarse desguarnecido frente al poder de la jerarquía. Igualmente, los fenómenos de retención de información observados en las organizaciones tayloristas, así como el desinterés y la falta de responsabilidad, pueden ser comprendidos como una consecuencia de la aplicación a fondo de los principios tayloristas (división entre la decisión y la ejecución; segmentación de las tareas; peso de la motivación económica) aprendidos por repetición sin conciencia de sus efectos, lo que ha llevado al aislamiento de sectores

y al bloqueo de las comunicaciones horizontales. En ese caso se puede hablar de un aprendizaje por hábito en la vida cotidiana de las organizaciones, seguramente no deseado por aquellos que los han implantado y desarrollado durante el período de industrialización de los países occidentales. En sentido contrario, experiencias tales como los círculos de calidad y los grupos de progreso muestran modificaciones de comportamiento pues, en la medida en que se da la palabra a los "ejecutantes", éstos actúan de manera responsable y creativa.

La percepción de los efectos de la impregnación en los individuos subraya el peso del ambiente y de las estructuras en las cuales el individuo participa. La continuidad de su acción y la no especificidad educativa, así como el reconocimiento de la legitimidad y eficacia de su función primera, permiten comprender su prestigio y su influencia. La percepción y la toma de conciencia de esta influencia es la primera tarea para el individuo, para salir de la pasividad a la cual la impregnación lo condena, si quiere intentar dominar su entorno.

El fenómeno de impregnación, de educación no intencional, es una pista importante para comprender mejor ciertos procesos de aprendizaje producidos sin que el individuo tome conciencia, y nos lleva a la noción de co-producto educativo de situaciones que no tienen un objetivo educativo explícito.

Esto nos incita a analizar las situaciones habituales de la vida diaria desde el punto de vista de la educación haciendo una "lectura educativa" para observar sus consecuencias sobre los comportamientos de los participantes.

La toma de conciencia individual de los fenómenos de educación no intencional y de impregnación, parece ser la primera etapa y el elemento fundamental de un proceso de formación autodirigido. Es por una acción de rechazo y de toma de distancia frente al flujo de contenidos cotidianos a los que está sometido, que el individuo se margina respecto de las determinaciones sociales y afirma su voluntad de dominar su entorno. La acción de los grupos puede ser muy eficaz en el desencadenamiento del análisis de la situación vivida por la persona y su grupo, y puede ayudarla a alcanzar sus objetivos.

5.2.3. Situaciones con potencial educativo

La definición de la Educación Permanente había reconocido a otras instituciones sociales un rol en la acción educativa y que ésta pudiese ocurrir a lo largo de la vida de los sujetos. En consecuencia el monopolio de la es-

cuela en tanto agente educativo fue cuestionado, así como la especificidad de la infancia y de la juventud como etapas de la vida consagradas prioritariamente a la educación.

Habiendo sacado a la acción educativa de su lugar tradicional y de su público habitual, es necesario detectar las nuevas formas por las que se manifiesta, como también las acciones que ocurren fuera del contexto del sistema formal. Se trata de encontrar los criterios que permitan analizarlas desde el punto de vista de su potencial educativo, comprendido como la posibilidad de provocar cambios de comportamiento en los participantes.

Son un campo propicio a una observación atenta los múltiples dominios de la actividad humana, los diferentes aspectos de la vida social, profesional y del tiempo libre en las cuales no se intentó, hasta ahora, estudiar el valor educativo. El análisis muestra que se trata de actividades permanentes vinculadas a intereses y preocupaciones importantes de los individuos y los grupos. Presentan el interés de constituir el marco de vida habitual de los participantes, con status y legitimidad propios. Se ha hecho habitual, por ejemplo, participar en actividades grupales, asambleas de todo tipo, reuniones de grupos de trabajo que crecen en todos los campos de actividad. Esas situaciones son vividas directamente, es decir, por su contenido manifiesto y explícito. El objetivo de una reunión en la empresa o en una Asociación Voluntaria consiste generalmente en decidir, organizar o evaluar una acción; en el proceso de hacer, los participantes se habitan (aprenden) maneras de actuar propias al entorno, que son integradas a su comportamiento, y se manifiestan luego en otras situaciones. En la medida en que su existencia se justifica por razones operativas ("obtener...", "mejorar..."; "hacer avanzar...") ligadas a preocupaciones esenciales, los efectos educativos aparecen como coproductos o efectos secundarios. Se manifiestan como una consecuencia no prevista ni por el emisor ni por el receptor. La falta de intención educativa percibida es un aspecto a tener en cuenta en tanto facilita la penetración del mensaje cuando se constatan las resistencias a la formación en los adultos (en la empresa) cuyo *curriculum* escolar ha sido corto o incompleto.

Las características que acabamos de describir brevemente: continuidad de la acción, legitimidad, objetivo operacional inmediato e inespecificidad educativa para los participantes, fundan la eficacia de las situaciones de la vida cotidiana en tanto vectores capaces de transmitir contenidos que provoquen cambios de comportamiento. En la medida en que el aprendizaje se hace por proximidad y repetición, la apropiación de los comportamientos y valores en tales situaciones ocurre por impregnación. Los participan-

tes se embeben progresivamente de lo que se denomina la "cultura" del lugar, es decir, de los valores y modos de comportarse propios del ambiente en el que viven y actúan a diario.

Un estudio sobre el ambiente educativo (Moore, Anderson) aporta elementos de reflexión para una caracterización de la situación educativa. Se funda sobre los estudios de G. Mead y G. Simmel para construir ambientes que faciliten el aprendizaje de los niños. Del mismo ambiente educativo como aquel que apunta a esclarecer al estudiante sobre lo que está haciendo y más ampliamente sobre el proceso que está ocurriendo. La construcción de tal ambiente se basa en cuatro principios. El primero es el de la multiplicidad de perspectivas que permite al aprendiente jugar diferentes roles. Un ambiente es tanto más educativo cuando permite y facilita encarar varias perspectivas en relación con lo que se aprende. El segundo principio prescribe que el ambiente debe proteger a los participantes contra todo riesgo físico, psicológico y social. Se trata de crear las condiciones para que el aprendiente pueda ensayar, medirse con dificultades, sin sufrir consecuencias negativas. El tercero es el de la productividad: lo que se aprende debe ofrecer posibilidades de hacer inferencias y de producir a partir de una presentación parcial del tema. La personalización es el cuarto principio y, para cumplirlo, el ambiente debe, en primer lugar, "responder" a las actividades del aprendiente. Debe facilitar la exploración libre de éste para que pueda descubrir un problema; percibir inmediatamente las consecuencias de sus acciones, controlar la mayoría de los hechos; utilizar a fondo sus capacidades para descubrir todo tipo de relaciones y hacer descubrimientos sobre el mundo físico, cultural y social. Luego, debe facilitar al aprendiente la posibilidad de verse, de observar su propio aprendizaje de manera retrospectiva y prospectiva.

A pesar de que fueron elaboradas en vista de niños pequeños, estos cuatro principios nos parecen igualmente aplicables a los adultos. Las situaciones en las cuales los adultos aprenden, cualquiera sea el grado de formalización, pueden ser clasificadas según estos principios. Serán más "educativas" las que permiten encarar el máximo de perspectivas en relación con lo que está haciendo (por ejemplo, en un taller, analizar la pieza fabricada desde el punto de vista del productor, del que va a montarla en la máquina y del usuario); aquellas que lo protejan de riesgos sociales y psicológicos (el derecho al error); las que le proponen elementos ricos a partir de los cuales puede actuar (el margen de "vacío" o de autonomía que la jerarquía debe dejar para estimular la acción); las que responden a su acción permitiéndole observarse (los momentos de capitalización de lo adquirido en un curso). Estos elementos caracterizan lo que denominamos una situación educativa.

Una observación en el campo (cf. cap. 3.1) nos permitió elaborar una lista de aprendizajes posibles en una situación de trabajo, más bien orientada hacia los aspectos cognitivos. Comprendió: conocimientos sobre la empresa, sobre la administración, la técnica y la organización, las capacidades básicas, leer, escribir, hablar, negociar; los métodos de trabajo individual y colectivo. Los documentos e informaciones a nuestra disposición permitían verificarlos, por esta razón no se han tenido en cuenta las declaraciones sobre evoluciones de la personalidad, cuya verificación no era posible con la información disponible.

Un estudio hecho para explorar el concepto de "empresa ambiente educativo" (Thery) sobre la base de entrevistas con responsables y participantes, ofrece la posibilidad de verificar un cierto número de observaciones. El autor utiliza la expresión "formación por el ambiente" para distinguirla de la formación intencional. Subraya la importancia de los cambios en las empresas encuestadas como fuente de situaciones formativas, a pesar de que no hubo intención formativa explícita. El origen del aprendizaje viene de una acción real, motivada por un desafío, de la experiencia de manera más o menos consciente o por aprendizaje social.

Los contenidos de la formación adquirida se clasifican en tres sectores: los conocimientos, las competencias y los conocimientos sobre las relaciones. Se verifica la primacía de la adquisición de conocimientos referidos al ambiente profesional sobre los de disciplinas formales y que se trata de "representaciones sometidas al marco de referencia del ambiente". Se constató la adquisición de capacidades intelectuales, la formalización por escrito, análisis de problemas y proposición de soluciones, utilización de instrumentos de planificación, de organización y de seguimiento. Si los conocimientos están en relación directa con el funcionamiento de la empresa, las competencias son transversales a los campos del conocimiento, así como gestuales para el puesto de trabajo. Los conocimientos prácticos sobre las relaciones están en correspondencia con las normas del ambiente ("condicionamiento psicosocial").

Para estudiar los niveles alcanzados, el autor se basa en las taxonomías de Bloom, Harrow y Krathwohl en los dominios cognitivo, psicomotor y socioafectivo respectivamente. En el primero "se encuentran los diferentes niveles de capacidad del dominio cognitivo". En los otros dos, las constataciones son semejantes. El autor señala una relación entre situaciones formativas y niveles alcanzados: el nivel de capacidades alcanzado es función del grado de compromiso del actor. Con respecto a la confiabilidad y la transferibilidad de esta formación, son relativas en la medida en que se confrontan la eficacia que viene de la experiencia y la verdad científica. Se observó que hay transferencia de manera casi completa a la producción y

que las normas del ambiente establecen los límites de ese proceso. Este se ve cuestionado en caso de evolución de la producción y en los casos de falta de conciencia del aprendizaje y de sus mecanismos.

En el campo de la publicidad, en una encuesta realizada en el otoño de 1985, sobre una muestra representativa de la población francesa según categorías socio-profesionales, Vetraino Soufard observó que los estudiantes secundarios y universitarios recordaban mejor, espontáneamente, una publicidad pasada por televisión, tanto la imagen como el contenido. Esta aptitud se explica por su "situación de aprendizaje" cuando se trata de un spot que presenta un objeto que forma parte de su campo de preocupaciones, de tal manera que la publicidad de una lapicera se memoriza con más facilidad que la de un seguro de vida. "La movilización de la atención, etapa necesaria a la memorización, se efectuará más fácil y voluntariamente si el objeto es útil". "Se constataron fuertes correlaciones entre memorización y estilo de vida del telespectador y la relación entre el producto, su utilización y las preocupaciones individuales" (Vetraino-Soufard).

En una investigación sobre educación, empleo y trabajo en la industria de la construcción de Buenos Aires, sobre una muestra de técnicos, para estudiar la posibilidad de sustituir la educación formal por el aprendizaje en el trabajo, M. A. Gallart distingue tres tipos de aprendizaje del oficio: familiar tradicional, educativo formal y en el trabajo. Destaca para los de más edad, que abandonaron la educación formal sin terminar la escuela primaria para ingresar al mundo del trabajo, la utilización de todas las oportunidades para aprender y la experiencia en el trabajo, como fuente de aprendizaje. Los encuestados se centran en la práctica, mencionan la observación de los colegas y la voluntad de igualar a los otros como un elemento motor (Gallart).

Hay pocas dudas sobre el valor del cambio en una organización como situación con potencial educativo. Que el cambio sea organizativo, técnico o del producto, en todos los casos cuestiona a una estructura estabilizada y los actores deben plegarse a las demandas y cumplir las nuevas reglas de funcionamiento. Esta situación es potencialmente educativa a doble título. En primer lugar porque nuevos comportamientos son esperados y exigidos; obligación entonces de un análisis crítico del pasado en función del nuevo desafío. Luego, porque el cambio de reglas abre un período de fluctuación, en el que todo no está previsto ni ordenado, y crea durante algún tiempo un margen de maniobra para los actores. De allí, la posibilidad de iniciativa para buscar respuestas a circunstancias y a problemas aún no resueltos, antes de que la nueva formalización de las reglas fije el procedimiento a seguir.

Junto a la situación ideal para los aprendizajes informales que representa la situación de cambio, nos parece interesante —aunque más no sea porque el cambio es episódico— observar una organización en funcionamiento regular, para explorar la existencia de aprendizajes informales. Estudios hechos en el mundo rural (Salmona) aportan indicios que confirman la hipótesis de los aprendizajes informales en el trabajo cotidiano.

5.3. El rol decisivo del que aprende

Hemos señalado más arriba (cf. cap. 4: 4.3.4) dos procesos en la educación informal. El primero subraya el poder de las estructuras sobre los individuos y de la impregnación como medio de transmisión; el segundo destaca la reacción de los individuos, a partir de la toma de conciencia de esa influencia. Las observaciones de campo presentadas en el Capítulo 3 testimonian sobre los efectos del primer tipo de proceso. En esta sección vamos a tratar el segundo para situar el nuevo rol del individuo en esta modalidad de aprendizaje.

5.3.1. Del alumno al aprendiente

Las reglas de funcionamiento del sistema escolar definen claramente el rol del que aprende. Se trata, para él, de acceder al mundo de los conocimientos organizados y estructurados por medio de un procedimiento preexistente y bien definido. Para ello debe obedecer a intermediarios, tales como el docente y los libros que siguen los programas, organizados generalmente según la lógica propia de los conocimientos a transmitir. El alumno está ubicado por definición en una situación de dependencia, pues se considera que es virgen (*tabula rasa*). El proceso consiste, entonces, en la incorporación de los conocimientos, y la evaluación se hace, en muchos casos, mediante la verificación de la capacidad de repetirlos. El individuo debe adaptarse a este procedimiento que va de lo abstracto a lo concreto, de los principios y las leyes a las aplicaciones; aceptar el programa que contiene supuestamente el conjunto de los conocimientos, y seguir el camino prescripto.

Esta descripción, algo caricaturesca, permite comprender el origen de la pasividad que esa forma de organizar el aprendizaje induce en los alumnos. Su utilización pudo ser justificada con los niños, cuyos conocien-

tos —por su edad— fueron considerados inexistentes, y para quienes la escuela juega el rol de introducción al saber. Resultó insoportable para los adultos, que poseen una experiencia personal. Su entrada masiva en el público de la educación ha jugado un papel de revelador, pues puso en evidencia las limitaciones del modelo escolar, que desdeña la experiencia extraescolar de los aprendientes. De allí la crítica radical al antiguo modelo en el pensamiento y en la práctica de la educación de adultos, y su transformación después de la Segunda Guerra Mundial.

Aun si los movimientos innovadores de docentes entre las dos guerras (Nueva Educación) criticaron fuertemente los objetivos, la estructura y los métodos de educación escolar, fueron recuperados en gran parte por la estructura. Las ideas de Freinet son un buen ejemplo de esta recuperación, hecha a partir de su introducción en la enseñanza bajo la denominación de "técnicas", despreciando toda su riqueza teórica.

Los autodidactas representan en la historia de la educación uno de los momentos de la transformación de la postura del que aprende. Los excluidos del sistema escolar, por diferentes causas (económicas, sociales), tomaron por asalto al conocimiento con una tenacidad sorprendente. En el relato de sus experiencias y en sus obras se percibe la confrontación con modalidades de aprendizaje que no tenían en cuenta su experiencia vital y profesional (Cáceres). La voluntad de saber y de expresarse fueron los elementos motores que, en muchos casos, los llevaron de la búsqueda de satisfacción de sus necesidades, de comprensión de fenómenos sociales e individuales en el plano teórico, a la creación o a la acción social o política.

Buscaron el reconocimiento a partir del producto de su acción, de su obra, frente a una ubicación social y profesional basada principalmente en el origen social y en los diplomas. Concibieron su vida como un camino con avances y retrocesos ("se hace camino al andar"), nada comparable al itinerario de una carrera, donde cada etapa está determinada previamente y sólo resta al individuo cumplir las reglas para franquearlas. De este modo, uno de ellos pudo considerar como sus Universidades a los oficios que desempeñó. No hicieron la crítica explícita del sistema escolar en sí mismo, aun si su obra y su accionar fueron muchas veces la expresión de una crítica implícita, manifestada a través de su participación en los movimientos innovadores de educación popular, ya en materia de objetivos como de realizaciones en el plano organizativo o metodológico.

La evolución acelerada de la economía y de la tecnología hace que aprender vuelva a ser una actividad permanente, necesaria a la vida profesional del adulto. La percepción de las posibilidades de aprendizaje en la vida diaria es una de las respuestas a las dificultades planteadas en y por

la acción, para mejorarla y enriquecerla. Los medios utilizados para responder (escolares u otros) pierden su valor institucional para ser juzgados por su valor instrumental. Frente a ellos son los objetivos los que priman, dirigen el conjunto de la operación y orientan la selección de los medios utilizados en la acción educativa.

El nuevo perfil del que aprende lo considera como a alguien que posee ya una experiencia, fuente de reflexiones, de preguntas y del deseo de comprender. La dependencia derivada de la obediencia ciega a un modelo impuesto ya no es más un elemento necesario para aprender, pues lo que comienza a adquirir peso es la actitud y el aporte del que quiere aprender. De allí que la acción, en tanto marco de vida del sujeto, pese en la determinación de los objetivos de formación del interesado. Este enfoque completa el circuito de la formación, de la práctica a la teoría y de la comprensión de los principios a la acción. La relación entre saber y actuar no debe ser comprendida como un pragmatismo de coyuntura, sino como la base de una verdadera dialéctica entre teoría y práctica. El aumento regular de la participación de los adultos en la formación continua y el desarrollo de un mercado de la Formación Continua ofrecen la posibilidad de tomar en cuenta el rol activo del individuo como un dato útil para la reflexión sobre el futuro de la educación.

En esta óptica la persona y los grupos son considerados como sujetos activos en el proceso de aprendizaje. Sobre la base de sus preocupaciones inmediatas e intereses y frente a una oferta múltiple, deberán explorar el conjunto de contenidos disponibles para detectar aquellos que puedan satisfacerlos. Esta tarea de prospección, realizada en grupo e individualmente, testimonia de una manera concreta la incorporación a un proceso de aprendizaje, en la medida en que buscar respuestas demanda la elaboración previa de preguntas, y presupone cuestionamiento y reflexión sobre la práctica. Esta dinámica permite mostrar a sus participantes que el conocimiento no es un objeto terminado, sino el producto de un accionar que los hombres pueden realizar, según sus necesidades y de los recursos disponibles.

Reconocer un papel activo a aquel que aprende no reduce en nada el rol socialmente reconocido de transmisión y conservación de la escuela, sino que introduce un elemento de equilibrio que contribuye a su enriquecimiento.

La concepción de un proceso de formación dirigido por el individuo obliga a modificar las ideas tradicionales sobre el docente. Las experiencias de los formadores ocasionales que se están desarrollando en la empresa, retoman prácticas anteriores en el trabajo y manifestadas bajo otras formas en las Asociaciones Voluntarias. Allí, militantes sin formación docen-

te fueron capaces, paralelamente a sus actividades profesionales, de transmitir sus conocimientos y su entusiasmo por actividades que van desde el cine hasta las actividades manuales. La transferencia de conocimientos es una actividad en la cual participan cada vez más quienes no son profesionales de la enseñanza, y así libera a éstos de una parte de sus tareas. La función de los especialistas en educación puede entonces orientarse hacia el consejo estratégico a los individuos y los grupos, y hacia la tarea de conector y de organizador de las condiciones que faciliten el aprendizaje.

La posibilidad abierta a los aprendientes de expresarse sobre la formación recibida es cada vez más aceptada. De allí las aperturas que, si bien limitadas, ya se observan en los niveles superiores del sistema formal hacia la forma de materias opcionales. Este enfoque está lleno de promesas para el futuro de la educación, a pesar de que no se deban dejar de lado los bloques actuales (psicológicos, sociales y organizativos) que impiden que esta expresión sea plenamente abierta, crítica y constructiva.

En la educación informal, la definición del alumno sale del marco administrativo para identificarse con una acción concreta de cuestionamiento y de diálogo, que cualquier individuo puede iniciar a partir de su vida cotidiana y llegar hasta las ciencias organizadas. Se convierte entonces en un "aprendiente" en el sentido fuerte del término.

Valorizar al "aprendiente" por su propio esfuerzo es una manifestación de la prioridad acordada a la persona en esta modalidad educativa. En la autoformación, una de sus manifestaciones más explícitas, el individuo decide los objetivos de su formación y la dirige. Otra manifestación de la prioridad del sujeto reside en la inexistencia de un programa preestablecido. Es en la continuidad de problemas y de conocimientos disponibles donde quien quiera puede explorar para construir su programa personal. Una de sus consecuencias es que no hay orden preestablecido sino metas que se quieren alcanzar.

5.3.2. La autoformación

La autoformación se define a partir de un cambio radical de óptica, basado en el hecho de asumir el rumbo de la propia formación. El individuo se convierte en dirigente del proceso, fija los objetivos y decide los plazos, los ritmos y los medios a emplear. Puede ser asistido por consejeros, pero la decisión final le pertenece. La conducción del proceso completo supone una relación crítica y selectiva con las fuentes y con los medios. Es decir que el sujeto debe adoptar un comportamiento activo de análisis y decisión.

Un proceso de autoformación puede originarse tanto en distintas manifestaciones del interés individual como en la acción de los grupos, que juegan un rol importante en la estimulación de los cuestionamientos y en el pasaje de los intereses difusos a acciones estructuradas. El desencadenamiento del interés por un tema y la decisión de comprometerse en una formación pasa por la capitalización de la experiencia y el enriquecimiento de las ideas personales. Un estudio sobre las prácticas de autoformación de los jóvenes (Muxél-Douaire) hace resaltar que la génesis es debida, a menudo, a una circunstancia particular. En el caso de los adultos, la empresa funciona como un marco que ofrece ocasiones de formación, pero están reglamentadas, de tal manera que el interesado debe articular su proyecto con ella. Las condiciones y límites para la autoformación en la empresa han sido tratadas de manera analítica en el número especial de la revista *Educación Permanente* consagrada al tema (Bonvalloit, Courtois), (Paín, 1985). Analizando las actividades de autoproducción R. Sué (Sué) mostró en qué medida ésta es también una fuente de autoformación por ser un medio para reaprender conocimientos perdidos, a partir de la sofisticación de los instrumentos y en razón del nivel de exigencia de aquellos que practican la autoproducción.

La formalización de la experiencia es un paso primordial del proceso. Es el pasaje de las afirmaciones y negaciones corrientes en la vida diaria a un cuestionamiento metódico, así como la confrontación con una práctica diaria. Se manifiesta a través de la toma de conciencia de las alienaciones sufridas, y en la vivencia de las limitaciones impuestas por las normas sociales dominantes y el peso de la cultura de masas. "La autoformación implica una doble marginación con respecto a las normas sociales dominantes en el exterior o en el interior de un grupo, en relación con los determinismos estructurales y a los conformismos culturales (Dumazedier, 1980). Iniciar un proceso de reflexión y formación exige, en primer lugar, un distanciamiento para liberarse del dominio del flujo de contenidos transmitidos cotidianamente por los medios masivos (Moles, 1970).

La asunción de la dirección del propio proceso de aprendizaje en el marco de un ambiente preciso, facilita la puesta en relación de la formación con la vida cotidiana (profesional, social y personal). En lo que tiene de procedimiento explicativo y de investigación de situaciones no satisfactorias, la formación puede ser considerada como uno de los instrumentos para ayudar a su transformación. La relación entre formación y acción se apoya en la articulación entre los procesos individuales y grupales en la medida en que se da una dinámica, y éstos facilitan la toma de conciencia individual de las situaciones. Tanto en la elaboración de los proyectos personales como en su realización, aun si el proceso de formación es personal, el

individuo tiene necesidad del apoyo y de la confrontación que el grupo facilita.

La autoformación puede manifestarse bajo distintas formas. Si la acción se sitúa fuera de las instituciones previstas para la educación, con ayuda de libros y viajes, por ejemplo, se denomina independiente. Puede utilizar una ayuda pedagógica, consejeros para la elección de programas y de métodos escolares, y en ese caso se la denomina orientada. Si hay guía periódica con evaluación del trabajo, es guiada. En fin, en el caso en el que esta autoformación está contenida en el marco de un programa preestablecido es dirigida (Dumazedier, 1980).

En relación con el comportamiento pretendidamente espontáneo del consumidor en un supermercado, con el que se ha querido comparar la posición del adulto frente a la oferta de cursos de formación, un proceso racional y previsional es más eficaz para elaborar un proyecto personal. Para llevarlo a cabo es necesario que el interesado se interrogue sobre su situación actual y sobre la evolución posible y deseable que encara en el marco de su trabajo y de su vida personal. Esta etapa comprende tanto la expresión del deseo -con los riesgos de marginación propios a toda actitud social singular- como la exploración de su ambiente para percibir los puntos conflictivos y los elementos favorables. La confrontación de lo posible y lo deseable, de lo individual con lo colectivo e institucional, es la base del inventario de necesidades y de la selección de los objetivos. Entre estos es necesario distinguir, en relación con los objetivos inmediatos, los de plazo medio, pues es el futuro el que ilumina el presente.

Hay que seleccionar luego los medios para alcanzar las metas haciendo el inventario de lo que se dispone y definiendo sus límites y los costos de su utilización en tiempo y dinero. La búsqueda del financiamiento y el repertorio de las posibilidades legales y prácticas de formación son parte de esta exploración. Este proceso es a la vez personal y colectivo. Por una parte se refiere a aspectos individuales, pero es, en muchos casos, compartido. La heterogeneidad permite un enriquecimiento recíproco y una ayuda permanente en el marco de un grupo. De este modo, cada individuo podrá superar todas las dificultades y los momentos de desánimo, que no faltan en un proceso tan importante como complejo.

El proyecto personal de formación puede ser comparado a aquellos que el adulto concibe y realiza en la vida diaria en relación con sus responsabilidades familiares y sociales. Se trata de considerar a la educación como un asunto importante que cada individuo debe resolver. Necesita de las mismas capacidades que para la dirección de sus asuntos (desde los impuestos y las compras hasta su participación en la vida social y política).

¿Cuál es el interés de la autoformación como enfoque de la acción educativa? En la práctica del trabajo intelectual de los adultos aparece como una actitud que se propaga, en la medida en que frente a una oferta de posibilidades de formación cada vez mayor, los adultos deben situarse y decidir. Se puede observar un inicio de esta orientación en las experiencias de materias opcionales ofrecidas a los estudiantes en la Universidad y en la enseñanza secundaria, a pesar de que ésta autoriza muy tímidamente la toma de responsabilidad del que aprende.

La actitud consumista que se observa en muchos casos en las inscripciones a cursos, enfocados en el corto plazo, puede ser comprendida como la elección de un nuevo producto de consumo, pero es posible hacer progresos para que la elección se realice sobre criterios más complejos y a más largo plazo.

La autoformación aporta elementos útiles en el corto plazo, favorece la autonomía de los aprendientes y aparece como una alternativa complementaria de las instituciones educativas, cualquiera sea su grado de formalización.

Entre sus características se observa:

- la postura activa y predominante del que aprende,
- el enfoque del aprendizaje como una investigación personal,
- la relación estrecha entre saber y acción,
- un enfoque comprensivo que no excluye ningún medio de formación,
- la integración de la formación a la acción cotidiana del individuo,
- el resultado de la formación en tanto acción concreta en oposición al diploma.

En las condiciones actuales, en las cuales la autoformación es un procedimiento que contradice hábitos fuertemente anclados en la experiencia escolar de los individuos, ella debe superar este handicap. La consideración de algunas condiciones previas para la autoformación podría facilitar su emergencia:

- un ambiente en el que la participación responsable y la iniciativa de los individuos es deseada y facilitada,
- la existencia de un proyecto personal (¿qué quiero llegar a ser dentro de diez años?)
- ciertas capacidades de base (documentación, organización de la información, comunicación, organización del trabajo intelectual),
- el apoyo a los individuos en la medida en que necesitan superar los sentimientos de temor frente al trabajo intelectual y de dependencia en relación con un maestro.

5.4. Espacio abierto

Temas de reflexión y de discusión:

- Las relaciones entre los acontecimientos cotidianos sobre el lugar de trabajo y el desarrollo de una formación en curso.
- Las condiciones para establecer en el marco de una formación: el diálogo entre pensamiento y acción.
- Las dificultades principales a las que un "aprendiente" se ve confrontado cuando decide formarse.
- Las posibilidades de desarrollo de la autoformación en las condiciones actuales.

¿Y los suyos?

CONCLUSIÓN: ACTUEMOS SOBRE EL TERRENO

A. Ejercicio de "lectura educativa" de una estructura

1. Problemática

A partir de los tres estudios que nos acercan al terreno (cf. cap. 3) proponemos entonces abordar ("leer") con un enfoque educativo las estructuras y las situaciones que no tienen por objetivo principal la educación de los participantes. Los efectos educativos de tales situaciones, especialmente en la vida cotidiana de los adultos (trabajo, vida social, tiempo libre), no han interesado a los profesionales de la educación.

Cuando decimos "abordaje educativo", nos situamos como observadores de cambios de comportamiento, de las evoluciones producidas en los individuos y grupos, sin hacer juicios de valor sobre el sentido de las modificaciones o de sus efectos. Entendemos por efectos educativos, las transformaciones producidas en los conocimientos, capacidades y comportamientos de los individuos y grupos como consecuencia de actos o situaciones de la vida diaria (trabajo, vivienda, tiempo libre), que en función de su influencia consideramos como mensajes educativos. En este momento del análisis no tomamos en cuenta la fuente de donde provienen, su contenido ni las características del mensaje. Este enfoque nos parece pertinente, en la medida en que permite tomar en cuenta situaciones, estructuras, acciones cuyo objetivo primero no es ejercer una influencia educativa sobre los individuos, sino alcanzar objetivos propios. El interés del análisis de esas situaciones desde el punto de vista expuesto es, en primer lugar, heurístico, pues permitirá dar cuenta de efectos educativos inesperados producidos por estructuras o situaciones como un plus de su objeti-

vo principal. Por supuesto, son marginales con respecto a los efectos principales esperados y por esta razón los denominamos coproducto educativo. En segundo lugar permitirá ampliar sensiblemente el abanico de vectores educativos disponibles para encarar una planificación global de educación.

Como ejemplo de este género de situaciones hemos observado la organización del trabajo, cuyo objetivo es asegurar la producción y la rentabilidad de las empresas: la vivienda que asegura un marco de vida; la televisión cuyo fin principal es informar y distraer. En el caso de la organización del trabajo, el mensaje comprende tanto el contenido manifiesto (tareas a ejecutar, procedimientos de trabajo), como las modalidades de acción (composición y reglas de funcionamiento de las unidades, tipo de relaciones fijadas por el encuadramiento). Las exigencias que ellas imponen por razones operativas, influyen sobre los comportamientos de los actores y su acción es tanto más eficaz puesto que no son percibidas como un agente "educativo" en el sentido restringido o escolar del término. En el caso de la vivienda, el espacio estimula comportamientos de exploración para apropiárselo. La falta de atribución de las habitaciones obliga a una reflexión antes de la toma de decisión sobre su afectación. En la televisión los programas aparecen como una oferta abierta, frente a la cual el espectador juega un rol activo en la elección de los contenidos que conservará. Esta elección está lejos de ser aleatoria y a pesar de que la influencia del medio sea importante, el peso determinante está en las preocupaciones y los intereses individuales.

Estas situaciones poseen dos características que no tienen nada que ver con la educación, pero que pesan sobre los adultos. Se repiten durante muchos años y tienen una existencia y un status propio, son consideradas legítimas. Ya es habitual participar en reuniones (del equipo de trabajo, de una asociación de padres, etc.), del mismo modo que las relaciones en el trabajo forman parte de la rutina diaria. Esas situaciones son propias a sus contextos de origen y son vividas directamente por su contenido manifiesto y explícito ("decidir", "reivindicar", "ponerse de acuerdo"); su objeto es, en general, práctico y a corto plazo.

Comprometerse en una lectura educativa quiere decir descubrir las ocasiones de aprendizaje, los diferentes medios y su grado de influencia, las fuentes y los contenidos, así como los efectos sobre los participantes. Se trata de detectar tanto la oferta como la demanda para mostrar los efectos del juego de esos dos elementos en un determinado momento.

En la organización, la "lectura educativa" se hace, en primer lugar, sobre los principios y reglas de funcionamiento para descubrir el modelo subyacente, lo que se espera de los actores, para que pueda funcionar y al-

canzar los objetivos fijados. Se trata de inferir los efectos de las reglas sobre los actores, es decir, las consecuencias posibles y probables sobre su comportamiento, capacidades y conocimientos. Para completar esta primera aproximación hay que proceder a la observación de los hechos, como las dificultades observadas en la organización (problemas de comunicación, conflictos, ausentismo, falta de responsabilidad, etc.). Se trata de detectar formas de proceder y remontar en su análisis para rastrear los orígenes y las situaciones que pudieron darles lugar o condicionarlas.

Para presentar de una manera concreta esta proposición de lectura educativa la hemos aplicado a la organización de la producción.

2. Dos modelos de organización de la producción y sus efectos educativos

Comparamos la organización taylorista o piramidal con una organización algo más autónoma, a la que llamaremos participativa u horizontal. Este segundo tipo aparece en los años 70 (Ortsman, 1978) como un intento de compensar las dificultades más notables de aquella: desinterés en el trabajo, aburrimiento de los trabajadores, ausentismo elevado, falta de responsabilidad.

Para esta "lectura educativa" adoptamos dos puntos de vista: el estudio de la estructura y las condiciones posibles de aprendizaje.

a) la estructura de la organización

Para facilitar nuestra reflexión consideramos la unidad de producción en su nivel más bajo: el equipo, y entre las dimensiones según las cuales puede ser descripto:

- la composición del personal;
- las operaciones que le son confiadas;
- el grado de prescripción de las tareas;
- el margen de innovación que se le acuerda.

b) las condiciones del aprendizaje

Proponemos tres interrogantes:

- ¿Cuándo se aprende? ¿Cuáles son las ocasiones posibles de aprendizaje que se pueden encontrar en el funcionamiento de una unidad de producción?

- ¿Qué contenidos pueden aprenderse? ¿Cuáles son los contenidos disponibles o los temas sobre los cuales se puede aprender?

- ¿De quién se puede aprender? ¿Cuáles son las fuentes posibles?
¿Quiénes son los poseedores de las informaciones y del saber?

a) La estructura de la organización

Comparando las dos estructuras llegamos al cuadro siguiente:

Criterios	Modelo	
	Organización piramidal	Organización horizontal
Composición del personal	Homogénea	Heterogénea
Operaciones	Una o pocas	Varias
Grado de prescripción de las tareas	Total	Cierta autonomía
Grado de innovación permitido en las tareas	Ninguno	Cierta iniciativa

La organización taylorista del trabajo se basa en cuatro principios mayores (Taylor):

- la individualización del trabajo,
- un pequeño número de actividades por puesto de trabajo,
- una descripción detallada de cada puesto de trabajo,
- la programación centralizada del trabajo.

La organización horizontal se caracteriza por las propiedades siguientes (Ortman):

- equipo de composición constante,
- elaboración de un producto completo,
- administración del material propio,
- estabilidad en un espacio propio,
- objetivo de producción común al grupo,
- poder sobre el ritmo de trabajo,
- talla razonable.

En la organización taylorista o vertical, la composición homogénea del personal disminuye las ocasiones de intercambio y valoriza la repetición, que es doble: en el plano individual (siempre los mismos gestos u operaciones) y en el plano colectivo (todos realizan tareas semejantes, en mu-

chos casos idénticas). La redundancia es tranquilizante y facilita el control, pero es poco enriquecedora. La segmentación de las operaciones convierte al operador en un ejecutante en muchos casos ciego, ya que no tiene la posibilidad de situarse en el conjunto del proceso de producción. El trabajo a realizar está completamente prescrito. Los servicios de planeamiento y métodos retienen el poder principal y cada uno de los operadores debe seguir al detalle lo que le ha sido indicado. La innovación es tarea de los servicios especializados. Los operadores "no son pagados para pensar", según Taylor. El "buzón de ideas" con premios ha sido un medio para recuperar la creatividad, pero concebida como fenómeno individual y fuera del trabajo.

En la organización horizontal, la heterogeneidad de los oficios y de las competencias necesitan imperativamente del intercambio entre los individuos para poder colaborar. Se hace posible y tentador observar a un colega y aprender de él, primero los gestos y luego las razones de los gestos. Esto facilita el avance hacia la polivalencia de los individuos. La confrontación de oficios diferentes, cada uno con sus propios límites y hábitos, impide caer en la rutina. La pluralidad de tareas y en muchos casos la posibilidad de producir un producto o una parte de él, permite percibir a los trabajadores la complejidad de la producción y los estimula a observar su entorno para situarse en el proceso de producción. Sin perder las ventajas de la coordinación con el conjunto de la empresa se tiende a estimular la autonomía de cada unidad, lo que facilita la consolidación del grupo. El estímulo a la innovación lleva a una actitud crítica sobre la base de la experiencia individual y colectiva y a una respuesta creativa.

b) Las condiciones concretas del aprendizaje

f) Las ocasiones de aprendizaje pueden ser: la afectación del trabajo, la preparación de la tarea, la ejecución, el control de la calidad, la búsqueda de soluciones a una dificultad, las reuniones y entrevistas.

En el modelo taylorista o vertical, la afectación del trabajo, el control de la calidad y la preparación son por definición considerados exteriores al ejecutante. La ejecución consiste en la aplicación estricta e individual de los procedimientos establecidos por los servicios correspondientes. La búsqueda de solución a problemas o dificultades cotidianos es tarea de los servicios especializados. Las reuniones y entrevistas son excepcionales en el modelo taylorista y, en general, originadas en dificultades: en consecuencia, son temidas y provocan actitudes defensivas.

En el modelo horizontal todos los aspectos enumerados más arriba están insertos en la unidad de producción, y se procura que las influencias

sean recíprocas. El aporte de los servicios especializados no sustrae ni limita la responsabilidad de la unidad. La iniciativa personal es valorizada y la búsqueda de solución a problemas es una de las responsabilidades del equipo. Las reuniones y entrevistas son instrumentos habituales de acción y regulación de la unidad.

2) Los contenidos o temas posibles de aprendizaje pueden ser: la técnica (la tarea, el oficio, la tecnología), la estructura de la empresa (funciones y roles, los poderes y las relaciones informales, los productos y los mercados), las relaciones (la capacidad estratégica, la comunicación, las relaciones sociales, las relaciones entre trabajadores y patronos), la organización del trabajo (el dominio del tiempo y del espacio, el trabajo en grupo, la previsión, la planificación y el control, el presupuesto, la eficacia, la seguridad en el trabajo, la autoridad y la disciplina).

El modelo taylorista desvaloriza al oficio al organizar la producción como una serie lineal de puestos de trabajo, responsables de cierto número de operaciones. La tarea a realizar es limitada y se aprende rápidamente, sólo hay enriquecimiento cuando se cambia de puesto de trabajo. La estructura de la empresa, sus funciones y roles están cristalizados en el organigrama con una definición rigurosa. Las relaciones informales están prohibidas, pero resultan imprescindibles para asegurar el funcionamiento diario de la empresa. El secreto es la norma en muchos aspectos. En el plano de las relaciones, la capacidad estratégica de los individuos se desarrolla con un matiz defensivo y burocratizante. La comunicación es restringida en sentido vertical y mucho más aún en sentido horizontal. Las relaciones sociales, especialmente la acción sindical, son dificultadas y se intenta recuperarlas. En cuanto a la organización del trabajo, el modelo taylorista ofrece muy pocas posibilidades de aprender sobre el conjunto, en la medida en que la tarea es descompuesta y confiada a sectores distintos por definición.

El modelo horizontal apunta a la polivalencia, lo que implica la valoración previa de cada una de las especialidades. La tecnología es un elemento que ayuda a obtener una visión de conjunto del proceso de producción. En el plano del conocimiento de la empresa se reconoce la necesidad de una definición de funciones y roles, pero se facilitan las relaciones horizontales. La información sobre la empresa y su contexto es amplia. En el plano de las relaciones hay estímulo para aumentarlas y la comunicación es un elemento importante para asegurar el buen funcionamiento de la unidad. La actitud hacia los sindicatos es más respetuosa. En cuanto a la organización del trabajo, la unidad de producción vivida como lugar de cooperación establece otro tipo de relaciones con la técnica y las cuestiones

administrativas. La disminución de la desconfianza y del secreto facilitan una visión global en la que cada uno de los aspectos listados más arriba son otros tantos puntos de vista para analizar el proceso productivo.

3) Las fuentes de aprendizaje disponibles: los jefes; los colegas; los otros servicios de la empresa.

Para el modelo taylorista o vertical cuenta solamente el jefe y las otras fuentes son utilizadas marginalmente. Pero el rol del jefe directo en esta estructura es más bien de transmisor de órdenes con muy poca iniciativa personal. La posibilidad de aprender de él no va más allá de los usos y costumbres de la empresa y algunas recetas. Los colegas son idénticos por sus competencias y tareas, por lo tanto hay poca variedad y escasa posibilidad de intercambios sobre temas profesionales. Por el contrario, los intercambios son importantes sobre temas extraprofesionales y responden a la necesidad de defensa frente a los jefes y a la empresa. Los otros servicios son mundos extraños para el operador taylorista. La comunicación se hace por intermedio de instrumentos impersonales (notas, listados, etcétera). Los contactos se producen cuando hay dificultades y en consecuencia en clima de tensión. Los procedimientos son imperativos y en este modelo no admiten discusión.

En el modelo horizontal el margen de autonomía del jefe es grande y además se le reconocen capacidad técnica y de iniciativa. La variedad de calificaciones de los colegas puede estimular el intercambio. Los contactos con otros sectores son habituales. Los procedimientos son parcialmente elaborados por el equipo de producción, lo que facilita las adaptaciones.

3. Comentarios

Consideramos como consecuencias o efectos educativos las respuestas a las exigencias que cada modelo organizativo plantea a los actores, en términos de comportamientos y de capacidades para cumplir con las prescripciones del modelo considerado.

La organización taylorista se difundió a principios de siglo, cuando el perfeccionamiento de las máquinas permitió modificar la organización tradicional por oficios. Taylor propuso un método que permitió poner rápidamente a disposición de las nuevas máquinas una mano de obra no calificada, compuesta en gran parte por rurales recién urbanizados. De este modo, en lo que va del siglo pudieron integrarse rápidamente al trabajo industrial las masas rurales de distintos países. Este modelo supone que los

dirigentes que monopolizan el poder de reflexión y decisión pueden prever hasta los menores detalles de las operaciones a ejecutar y que la mano de obra es confiable, en el sentido de obedecer las órdenes impartidas por sus jefes. La descomposición del trabajo y su posterior recomposición en series de operaciones permite mecanizar al máximo el trabajo. El trabajador que debe cumplir las operaciones que no se pueden realizar por medio de una máquina, resulta asimilado a ella. No se le exigen esfuerzos de iniciativa, pues ésta pertenece en exclusividad a los servicios de planeamiento y organización.

La baja calificación requerida para la atención de un puesto de trabajo facilita la integración de los nuevos, porque el tiempo de aprendizaje es corto. No hace falta poseer conocimientos previos y ni siquiera es imprescindible ser alfabeto para ocupar un puesto en la cadena taylorista. Se aprende a obedecer a los jefes y a la norma y la responsabilidad individual no es solicitada más allá de la ejecución fiel de las operaciones confiadas. No hay mayor interés por la importancia de la operación que se realiza, ni por la calidad de la producción. La visión segmentada del trabajo estimula la falta de responsabilidad del operador. El trabajo aparece como algo exterior e impuesto, cuya motivación principal y casi única es el salario. Esto lleva a la exacerbación de la competencia con los colegas (técnicos de administración de personal tendientes a una remuneración individualizada) y a la posibilidad de negociar las malas condiciones de trabajo (riesgos físicos inmediatos, horas suplementarias, trabajo nocturno, rotación de horarios de trabajo) en términos económicos. El secreto empresario engendra el desinterés por la información y la desconfianza. El rumor y las opiniones tienen peso frente a los hechos, lo que dificulta el estudio de problemas complejos. Ejecutar fielmente las órdenes, no interesarse en los problemas globales, defenderse de las agresiones exteriores, son los principios de comportamiento que el modelo taylorista desarrolló. La consecuencia es la falta de compromiso de los individuos, que en un primer momento pudieron ser seducidos por la facilidad de su integración al mundo industrial, en la medida en que las exigencias eran limitadas y las operaciones de fácil aprendizaje.

El funcionamiento del modelo taylorista produjo como efectos educativos en los asalariados:

- débil desarrollo de las capacidades de comunicación oral y escrita,
- respeto-temor por lo escrito que es regla,
- falta de confianza en sus capacidades intelectuales,
- dificultad para percibir las contradicciones en la globalidad y salir del esquema causa-efecto,

- el rechazo de la asunción voluntaria de responsabilidades,
- una fuerte valorización de la motivación económica,
- falta de interés por el entorno,
- comportamientos de huida en ciertas categorías de trabajadores (peones, inmigrantes, mujeres) (Sainsaulieu, 1977).

El modelo horizontal corresponde a una etapa más compleja del trabajo industrial, producto de la tecnología avanzada y de la llegada al mercado del trabajo de una mano de obra con una escolaridad más prolongada y con actitudes de rechazo frente al trabajo segmentado. Al mismo tiempo, la competencia en el mercado nacional e internacional es dura, la calidad de la producción, los costos y la innovación aparecen como problemas prioritarios a resolver para asegurar la supervivencia de la empresa. También las reivindicaciones de los trabajadores evolucionan, tienden a tratar cada vez más los aspectos cualitativos del trabajo, lo que los lleva a analizar las dificultades de la organización y del control de la producción. El modelo horizontal quiso responder a los principales inconvenientes que provocó la aplicación del taylorismo. Frente al aislamiento exacerbado del individuo reconoce al grupo: a la segmentación y la obediencia ciega opone la globalización y la autonomía. En su propia dinámica encontramos requerimientos que actúan como estimulantes de comportamientos inhabituales en la industria. El modelo horizontal exige la asunción de responsabilidades individuales y colectivas y, en consecuencia, la posesión de capacidades amplias. La relativa autonomía que la organización horizontal ofrece al equipo hace que la planificación y organización del trabajo se conviertan en campo de acción del grupo. Para poder ejercer esa autonomía necesitan capacidades para el análisis de situación y para la discusión grupal. Se aprende a prever, fijar metas y asumir responsabilidades por la ejecución de los planes. Se hace necesario un fuerte compromiso del individuo y la consolidación del grupo para responder a la necesidad de movilización y aceptar los riesgos inherentes. Los individuos se sienten menos limitados por la estructura jerárquica, pero, al mismo tiempo, menos seguros. El desarrollo de este tipo de organización va acompañado de una toma parcial de poder por parte de la base y de los escalones más bajos de la jerarquía con respecto a los servicios funcionales y a la cúspide de la empresa (Binois; Lancelle; Prestat, 1976). La composición heterogénea de los equipos requiere capacidades de comunicación oral y de discusión en grupo. La posibilidad de contacto entre diferentes oficios, y por lo tanto de aprendizajes posibles, requiere capacidades de observación e interpretación. La heterogeneidad obliga a ponerse de acuerdo entre diferentes lógicas o tipos de enfoque y, por lo tanto, a desarrollar aptitudes de nego-

ciación. La posibilidad de observar una pluralidad de tareas y de obtener subconjuntos o productos enteros permite situar al propio trabajo en relación con el objeto producido, la unidad de producción y la empresa. La posibilidad de innovar, abierta a la base, permite desarrollar el sentido crítico y la creatividad.

El funcionamiento del modelo horizontal provoca los siguientes efectos educativos:

- consolidación de los vínculos entre los miembros del equipo,
- mejoramiento de las capacidades de comunicación y trabajo en grupo,
- percepción del conjunto y de las relaciones entre las diferentes partes (tanto del producto como de la empresa)
- desarrollo de comportamientos responsables y autónomos en función de una toma de conciencia de sus fuerzas,
- desarrollo de las competencias profesionales.

La "lectura educativa" de estos modelos de organización es un enfoque parcial que no autoriza a emitir juicios de valor sobre los modelos como tales. Recordemos que la justificación de su creación y difusión ha sido siempre económica y social, y que la preocupación por las consecuencias educativas no mereció consideración alguna.

Las ventajas ofrecidas en un primer momento por el taylorismo, desde el punto de vista de la integración rápida de una mano de obra sin tradición industrial y de ganancias de productividad, ocultaron durante muchos años las consecuencias sobre el plano social y educativo, que finalmente se tradujeron en costos suplementarios (falta de calidad, falta de responsabilidad, ausentismo etcétera.). De la misma manera, las ventajas ofrecidas por los sistemas más participativos (motivación del personal, aumento de la productividad, mejora de la calidad de la producción), han chocado muy pronto con el hecho de que una cierta toma de poder por los escalones más bajos ha sido mal recibida por los mandos superiores, lo que explicaría una parte de las dificultades observadas cuando se han querido generalizar las experiencias piloto al conjunto de la empresa.

El estudio de los efectos posibles, permitiría anticipar ciertos conflictos y ayudaría a mejorar la adecuación entre los objetivos y los medios para su logro. Los diferentes modelos de organización de la producción son el producto de los recursos tecnológicos y de la relación de fuerzas en la vida social, económica y política de un país. Existe una amplia bibliografía que analiza los diferentes modelos según diversos criterios. El punto de vista de los efectos educativos agrega una variable a esos análisis y su in-

terés aumenta en la medida en que las reivindicaciones cualitativas del personal se refieren cada vez más a las condiciones de trabajo. Por otra parte, las modificaciones de la composición, de la calidad y de las expectativas del personal, como las exigencias impuestas por una economía extremadamente competitiva son otras tantas razones para interesarse por los efectos educativos de la organización.

B. Propuesta metodológica para explorar el potencial educativo de una situación profesional

I. Los aspectos a observar

Se trata de describir, en una organización, la situación que en nuestra hipótesis tiene efectos educativos, a pesar de que su objetivo principal no lo haya previsto. Para ello, hemos hecho en una primera aproximación el inventario de las dimensiones de la situación, cuyos aspectos podrán ser considerados como variables para verificar su influencia.

Para ello examinamos, en primer lugar, el marco institucional que comprende:

- la composición del grupo,
- la estructura de relaciones en función de los roles y los niveles jerárquicos,
- el tipo de operación que la unidad cumple,
- la densidad de los intercambios en la unidad y con el exterior, formalizados o no, verticales u horizontales.

La segunda dimensión se refiere a los participantes:

- las motivaciones individuales,
- el nivel de conocimientos y de experiencia previos necesarios para participar (conocimientos técnicos, expresión oral y escrita, trabajo grupal),
- los objetivos individuales y colectivos.

La tercera dimensión concierne a la situación observada:

- el contenido,
- los medios empleados.

- el objetivo fijado,
- el "costo psicológico",
- la "carga mental",
- los resultados esperados,
- la evaluación.

2. Los criterios

En un ejercicio de aplicación de esta lista a tres situaciones en la empresa, afectación del trabajo, reunión de equipo y lectura de instrucciones, para observar el comportamiento de cada dimensión, se dicotomizó cada uno de los aspectos. Hemos retenido en el orden aquellos que resultaron significativos.

1. El *nivel de competencia* de los participantes considera sus conocimientos sobre el tema tratado.

2. El *contenido* se refiere a los asuntos que serán tratados. Puede ser impuesto, elegido o aceptado y se puede analizarlo en función de su novedad, complejidad, importancia y de los problemas que puede plantear su puesta en obra.

3. Las *motivaciones* individuales reflejan las orientaciones del individuo que determinan su grado de compromiso en la situación considerada.

4. Los *medios* empleados son los instrumentos, técnicas y métodos empleados por el animador y los participantes. Los métodos pueden ser impuestos, aceptados o elegidos. El oral, el escrito, la imagen, las explicaciones, las simulaciones son los medios habituales.

5. La *"carga mental"* (noción propuesta por Lest (Lest) en relación con el trabajo). Se trata del esfuerzo intelectual demandado por la situación: atención, memoria, así como la duración de tal esfuerzo.

6. El *objetivo* es lo que se desea obtener en la situación considerada, para el cual ella fue preparada. Puede ser definido en términos precisos o vagos, según la estrategia del que la organiza. Puede ser impuesto, aceptado o elegido.

7. Los *finés* individuales y colectivos se refieren a los objetivos a largo plazo.

8. La *evaluación* se refiere a la situación observada, en lo que concierne a su desarrollo, obtención del objetivo y participación. Puede ser interna, es decir, hecha por los participantes, o externa, hecha inmediatamente o *a posteriori*.

9. El *"costo psicológico"* (Moles) es el esfuerzo del individuo para superar las dificultades en el campo psicológico, en toda relación o comuni-

cación así como la reacción frente a la situación misma, tal como ella fue definida (objetivos, contenido, poder concedido, participantes, técnicas de animación).

10. Los *efectos* se refieren a lo que es consecuencia durable de la situación (sobre el individuo, sobre el grupo o el ambiente), ya sean mediatos o inmediatos. Entre ellos se pueden notar los cambios de actitud o de comportamiento, la aplicación imitativa de recetas, las relaciones con los colegas y superiores, el aprendizaje de aspectos precisos o de principios, la curiosidad y el interés por temas nuevos.

Consideramos como potencialmente educativa toda situación profesional en la cual los participantes aprenden de manera, consciente o no, comportamientos y conocimientos, y desarrollan capacidades y competencias. Ella será más eficaz si:

- el nivel de competencia (1) de los participantes es adaptado,
- el contenido (2) es nuevo,
- la motivación (3) individual se orienta hacia el trabajo,
- los medios utilizados (4) en la animación de la situación son variados,
- la "carga mental" (5) es tolerable,
- el objetivo (6) es aceptado o elegido, y la acción es inmediata,
- los fines (7) son elegidos o aceptados por los participantes y son coherentes con sus objetivos individuales,
- la evaluación (8) es interna,
- el "costo psicológico" (9) es tolerable,
- los efectos (10) de la acción son inmediatos.

Para explorar el potencial educativo de situaciones proponemos observar momentos de la vida profesional tales como :

- la afectación del trabajo,
- el control de las tareas realizadas,
- la lectura de instrucciones,
- las reuniones (de equipo u otras),
- las entrevistas con el jefe (diarias, anuales),
- los contactos con otros sectores,
- las relaciones con los colegas,
- la participación en organismos representativos.

Otras situaciones tales como el almuerzo familiar, el clima creado por el funcionamiento diario de una Asociación Voluntaria pueden ser objeto de análisis semejantes. Se trata de detectar el peso de cada uno de los ele-

mentos que definen la situación analizada, los efectos de la variación de esos elementos, por ejemplo: en el caso de una reunión, el poder que tienen los participantes sobre la toma de decisión concerniente a los temas a tratar) el estilo de animación de los responsables, el grado de participación voluntaria. El interés de este tipo de análisis reside en el corto plazo, en las conclusiones a extraer para la acción cotidiana por aquellos que se interesan en mejorarla.

Desde el punto de vista educativo habría, por una parte, elementos para evaluar la aplicación de los aprendizajes formalizados y, por otra, se podría explorar el proceso de transmisión informal y no organizada de la experiencia.

3. Ficha para detectar los recursos educativos ocultos de una organización

El origen de esta ficha* sitúa su campo de aplicación en una organización productiva. Debe ser considerada como un caso cuya utilización en otros tipos de estructura exigiría algunos ajustes.

¿Cuáles son los objetivos?

- Sensibilizar e implicar a la jerarquía en la concepción y la realización de la formación.
- Beneficiarse por el hecho de que la estructura de la empresa cumpla funciones educativas secundarias, en relación con sus objetivos principales.
- Valorizar los recursos existentes, poco utilizados o inexplorados que:
 - poseen información actualizada,
 - están en relación directa con la acción,
 - necesitan, para ser utilizados, sólo un esfuerzo de conducción,
 - se enriquecen cuando son "desviados" hacia la formación,
 - por no estar formalizados pueden ser utilizados de manera más ágil.

¿Cómo hacer el inventario de los recursos disponibles?

La lista que sigue, no exhaustiva, debe ser completada cada vez en función de la organización observada.

Individuos:

- especialistas conocedores de un tema y sus fundamentos,

* A. Paín, *Realizar un proyecto de formación, un enfoque de ingeniería y sus riesgos*, Buenos Aires, Granica, 1990.

- expertos que saben cómo hacer,
- prácticos que sólo poseen experiencia.

Estructuras:

- de información (centro de documentación, archivos),
- funcionales (manuales, instrucciones de usos, bibliotecas y archivos técnicos),
- operacionales (casos en el terreno, contacto con clientes, el servicio de reparaciones, etc.)

Situaciones:

- individuales
 - entrevista (con un jefe, un colega),
 - encuesta (sobre un tema preciso, en un salón profesional),
 - visitas (a clientes, proveedores, colegas)
- colectivas
 - reuniones (de análisis, de decisión, de regulación, de información)

Los criterios de clasificación:

- Grado de formalización de los conocimientos aportados

- Alto: Contenido estructurado (por ej.: curso de física).
- Medio: Varias entradas posibles (por ej.: programa sobre medida, respuesta a preguntas).
- Bajo: Enfoque empírico (por ej.: mostrar cómo se hace).

- Requisitos previos a cumplir por los participantes

- Alto: Conocer el lenguaje (por ej.: vocabulario técnico de la informática).
- Medio: Conocimientos elementales (por ej.: nociones de electricidad).
- Bajo: Representaciones producidas por la experiencia (por ej.: dificultades para utilizar un programa de informática).

- Grado de interacción posible con el participante

- Alto: Diálogo, preguntas y respuestas.
- Medio: Documentos, instrucciones.
- Bajo: Instrucciones para el trabajo.

- Nivel de tratamiento del tema

- Sensibilización: Despertar el interés (S).
- Introducción: Nociones de base, utilización dependiente (I).
- Profundización: Conocimiento de los fundamentos (A).

Recapitulemos:

Aspecto Recursos	Grado de formulación del aporte	Requisitos previos de los participantes	Grado de interacción con los participantes	Nivel de tratamiento del tema
<i>Individuos</i>				
Especialista	alto	medio-alto	medio	S-I-A
Experto	medio	medio	alto	S-I
Práctico	bajo	bajo	alto	S
<i>Estructuras</i>				
Información	medio-alto	medio	bajo	S
Funcional	alto	medio-alto	bajo	S-I
Operacional	bajo	medio-alto	alto	S-I
<i>Situaciones</i>				
<i>Individuales</i>				
Entrevistas	medio-bajo	bajo	alto	S-I
Encuesta	medio-bajo	medio-alto	alto	S-I-A
Visita				
clientes	bajo	medio	alto	S-I
colegas	medio-bajo	medio-alto	alto	S-I
<i>Colectivas</i>				
Reuniones	medio-bajo	bajo-medio	alto	S-I

¿Cuándo utilizarla?

- En el proceso de elaboración de un proyecto de formación.

¿Cuáles son los límites de este instrumento?

- La exploración detallada de las posibilidades de la organización.
- La sensibilidad de los distintos interlocutores a este enfoque y su voluntad de ir más allá de sus funciones tradicionales.

Tercera Parte

COMO INTEGRAR LOS APORTES DE LA EDUCACIÓN INFORMAL

Lo discontinuo significa tanto como lo continuo. Al igual que la memoria, ¿el pensamiento no es acaso un espejo roto cuyos trozos están por siempre esparcidos?

I. Vilar

Hay que decir que es sólo por el progreso de las exploraciones que lo inexplorado aparece en los mapas

I. Calvino

INTRODUCCIÓN

Estamos lejos de considerar la educación informal como una nueva panacea, tal como en su momento se pudo pensar de innovaciones pedagógicas y de las distintas modalidades de la acción educativa, aparecidas desde los años 50. Los problemas que plantea la educación en nuestras sociedades son demasiado complejos y sus orígenes son tan variados que sería una ilusión creer que una modalidad o una técnica alcanzaría a resolverlos.

Los fines que la sociedad se fija y el modelo de hombre deseado definen el marco de la acción educativa. Para responder a esas demandas nos parece más práctico hacer el inventario de los medios disponibles en el campo de la educación, para situarlos y determinar las posibilidades de acción. En primer lugar, analizando sus cualidades según los objetivos que se proponen, las situaciones en las que actúan y los públicos a quienes se dirigen; luego, a modo de ensayo, intentar hacerlos actuar de tal manera que tengan en cuenta la acción de los otros.

Esta parte tiene por objetivo integrar los aportes de la educación informal en el conjunto de la acción educativa y comprende dos capítulos y una conclusión. El primero (Capítulo 6) propone una profundización de la reflexión, en primer lugar sobre las orientaciones prevaletentes en la sociología de la educación, luego sobre la combinación de los medios educativos, y finalmente sobre la identificación de los contenidos a transmitir. El segundo (Capítulo 7) defiende la hipótesis de la globalidad de la acción en sus diferentes modalidades, y explora la cooperación posible entre los tres modos: formal, no formal e informal. La conclusión se presenta bajo la forma de respuestas a las preguntas de un profesional interesado en la educación informal.

6. PROFUNDIZAR LA REFLEXIÓN

6.1. Por una sociología de todas las actividades educativas

6.1.1. La situación actual

La consulta de la bibliografía de la sociología de la educación permite constatar que su objeto principal es la escuela y parece reducirse a una sociología del sistema escolar. A pesar del enfoque global de los fundadores (Durkheim, Marx, Weber), que relacionaron estrechamente a la educación con la sociedad, se ha producido un desvío.

El estudio de los sumarios de las principales obras de sociología de la educación en circulación, como el de Eggleston (Eggleston), o el que A. Gros editó (Gros), igual que el de un clásico, R.J. Havighurst (Havighurst), o el de Brokover y Erickson (Brokover-Erickson) muestra que están centrados exclusivamente en la escuela. Los temas tratados en los programas de sociología de la educación en las universidades francesas tiene como asunto central la escuela. Un número especial de la *Revue Française de Sociologie* dedicado a la sociología de la educación en 1967-68 tuvo por único tema el sistema escolar. En la base de datos del CNRS, la mayoría de las referencias tratan igualmente sobre la escuela. La investigación sobre las relaciones entre las ciencias de la educación y el Ministerio de Educación en Francia a partir de 1945 (Isambert-Jamati, 1984), confirma estas observaciones: casi la totalidad de los proyectos de la Action Thématique Programmée, lanzada por el CNRS en 1970 sobre temas de educación, se refieren al sistema escolar.

El estudio bibliográfico publicado en 1972 en *La Sociologie Contemporaine* (Isambert-Jamati; Maucorps), continuación del informe sobre la

sociología de la educación realizado por J. Floud y A.H. Halsey en 1959, que comprende mil obras y artículos publicados entre 1960 y 1970, se ocupa solamente de la escuela. El campo cubierto, como lo explican los autores, fue limitado "al proceso que se desarrolla en las instituciones que tienen la formación de los jóvenes como único objetivo". Los adultos han sido excluidos del campo de observación porque "comportan una doble interferencia, con los temas de promoción profesional por un lado y con la ocupación del tiempo libre por otro, y su multiplicación justifica la elaboración de un informe especial".

Por otra parte, un estudio sobre las tendencias de la investigación en sociología de la educación en Francia en el periodo 1975-83 (Cunha Neves; Eidelman; Zagefka), da cuenta del ingreso de lo extraescolar en el campo de las preocupaciones de la sociología.

En el coloquio sobre "La sociología de la educación frente a las transformaciones de los sistemas escolares y a los nuevos desafíos sociales de la escolarización", que tuvo lugar en Toulouse en 1983, hubo una comunicación sobre la formación profesional continua. En el mismo coloquio, la conferencia introductoria de J. M. Berthelot (Berthelot, 1984) da un paso hacia una concepción más amplia de la acción educativa pues propone denominar socialización (en lugar de educación) "al conjunto de procedimientos puestos en obra en una sociedad dada, que tienen por efecto producir sus miembros como seres sociales; esto comprendería tanto las formas institucionales como no institucionales de esos procedimientos, los contenidos técnicos, científicos, didácticos, míticos, costumbristas, normativos, los comportamientos educativos conscientes como las situaciones con efectos socializantes no intencionales (Berthelot, 1983).

En Gran Bretaña, el texto de la Open University sobre la sociología de la educación considera a la escuela como el eje de la educación.

Volviendo a los fundadores de la sociología, según Margaret Archer (Archer), los tres -Marx, Weber y Durkheim- han considerado a la educación: como una institución social macroscópica, situada en la estructura profunda de la sociedad, e indicaron los problemas planteados por las relaciones con otras instituciones sociales, cuya posición en la estructura social y su articulación con otras instituciones dan la clave de la dinámica del cambio educacional.

Para Marx, la educación participa del juego dialéctico entre infra y supraestructura; según Weber está asociada a la dinámica de la burocratización, y Durkheim la vincula a la política. Para M. Archer esta tradición se perdió a mediados del siglo xx. El proceso educativo fue considerado como una caja negra y la educación se redujo a *outputs* atomizados (número de diplomados por tipos de diploma). La Nueva Sociología de la Edu-

cación reforzó esta orientación; entró en la caja negra, pero se ocupó del proceso separándolo de la estructura social. Cita en este sentido los trabajos de Bernstein (Bernstein) y de Bourdieu (Bourdieu), a quienes reconoce la importancia que asignan a la "estructura" y a la interacción, pero critica el hecho de que descuiden al sistema educativo en tanto tal, al considerarlo como una estructura completamente abierta que refleja la estructura social.

La teoría del capital humano en curso durante la década del 50 reintrodujo, de cierta manera, la relación entre educación y sociedad, a partir de un enfoque económico. El instrumento principal propuesto, la planificación educativa, cristalizó la noción de educación alrededor del sistema formal (Banks) y su análisis se hizo exclusivamente desde el punto de vista de la economía.

6.1.2. Algunas razones de esta evolución

Para intentar comprender esta evolución, dos elementos nos parecen importantes: el primero, ligado a la consolidación del sistema escolar en tanto subsistema social; el segundo es el estado naciente de la disciplina.

Las grandes leyes de educación común han sido elaboradas como instrumentos para construir la unidad nacional y la integración social a fines del siglo xix (Francia 1882, Argentina, 1884). La escuela fue encargada de transferir los valores del modelo de ciudadano deseado, prepararlo para el ejercicio de los derechos y el cumplimiento de los deberes. La extensión del sistema formal, especialmente del primario, se produjo a principios del siglo xx. Paralelamente se produjo la profesionalización de los docentes. De allí la fuerte demanda a la sociología de la educación por parte de diferentes actores (administración pública, docentes, políticos, militantes). Todos tenían necesidad de una reflexión teórica y operativa para construir los instrumentos que permitiesen alcanzar los fines, a veces contradictorios, que cada uno de ellos se había propuesto.

El segundo elemento a tener en cuenta es el estado naciente de la disciplina. La demanda urgente venía de la escuela por razones prácticas, en especial en los EE.UU., donde la formación de los docentes se desarrolló tempranamente y donde la necesidad de integrar a una sociedad en rápida industrialización a los hijos de emigrantes venidos de diferentes países y culturas obligó a interesarse en sus orígenes y en la manera en que podían aprender juntos. En los EE.UU., entre 1910 y 1926, el número de *Colleges* que ofrecían una enseñanza de la sociología de la educación pasó de 40 a 194 y 25 manuales fueron publicados entre 1916 y 1936 (Banks).

Esta evolución de la disciplina debe ser situada en el marco de los cambios sociales y de los movimientos en el campo cultural, que han acompañado los movimientos políticos y sociales en diferentes momentos de este siglo; entre ellos:

- el respeto a la infancia después de la explotación de la mano de obra infantil en la industria, denunciada con fuerza a fines del siglo XIX;
- los combates por la extensión de la escolarización: desarrollo de la escuela primaria en la primera mitad de este siglo, del secundario y del superior después de la Segunda Guerra Mundial.
- las luchas por la igualdad de oportunidades.
- la evolución de las teorías pedagógicas desde principios de siglo y especialmente después de la Primera Guerra Mundial con el desarrollo del movimiento de la Escuela Nueva.

De acuerdo con la concepción dominante de la educación, se encargó al sistema escolar la transmisión de la herencia social y cultural. Las diferentes definiciones en uso (Durkheim) (Dewey) (*International Encyclopedia of The Social Sciences*), (Parsons), (Mialaret) presentan a la educación como un proceso de influencia de la sociedad sobre los jóvenes. La expresión política más acabada de esa voluntad fue la instauración de la obligación escolar con fuerza de ley para los niños. Esta tarea fue confiada al sistema escolar público, especialmente en el nivel primario, pues la enseñanza secundaria y las universidades existían ya para las élites.

El público principal, en consecuencia, son los niños y los jóvenes; la educación de los adultos fue considerada en primer lugar como una recuperación por falta o incompletud de la primera escolarización, en la escuela primaria, con los mismos docentes y los mismos métodos ("Corazón"). Las instituciones y los sistemas escolares públicos se desarrollaron a fines del siglo XIX y a principios del XX, en sociedades industrializadas o en vías de industrialización, con una evolución lenta. La concepción del saber fue acumulativa y estratificada (Moles, 1966), obtenida a través de un recorrido preestablecido y único. El pasado fue considerado como modelo a imitar y fuente de respuestas a los interrogantes del presente. La escuela estaba separada de la vida cotidiana de la sociedad y reputada como agente único de educación. Es una concepción lineal y episódica de la educación, cuya función se agota en una sola vez: la transmisión de la herencia cultural durante la juventud.

6.1.3. Hacia una reflexión global de la sociología de la educación

En las últimas décadas se observan cambios importantes en la educación, cuyos orígenes son múltiples y se anuncian verdaderas mutaciones del entorno social. Los factores detectados son varios; entre ellos:

- La complejización de la sociedad debida a:
 - la aceleración de las transformaciones de todo tipo (sociales, políticas, económicas, tecnológicas).
 - el aumento de los contactos entre diferentes culturas.
 - la aparición de nuevos valores concernientes al trabajo, el tiempo libre, la vida individual y colectiva.
 - la prolongación de la esperanza de vida y, en consecuencia, la cohabitación en la vida activa de varias generaciones.
- Los cambios en el campo de las actividades educativas:
 - evolución de las políticas escolares hacia políticas de educación permanente.
 - desarrollo de nuevas modalidades (formal, no formal, informal).
 - multiplicación de centros de decisión sobre la educación: Ministerio de Educación, pero también empresas, asociaciones voluntarias e individuos (autoformación).
 - ampliación del público de la educación: crecimiento de la educación de adultos;
- El rol estratégico de las decisiones sobre el futuro:
 - las decisiones sobre la utilización del espacio y de los recursos naturales en razón del género de vida elegido, que comprometen a la sociedad, a veces de manera irreversible.
 - el peso del poder militar y científico sobre la vida de la sociedad en un mundo en cambio.
 - el instrumental para una acción autónoma, que se convierte en un elemento de primer orden, mucho más importante que la acumulación de conocimientos.

Estas evoluciones del marco social llevan a una concepción más amplia de la educación. Karl Mannheim había reubicado en los años 40 a la sociología como marco de la educación cuando subrayaba que:

La contribución principal del abordaje sociológico de la historia y de la teoría de la educación es reconocer que los objetivos educativos y las técnicas

educativas no pueden ser concebidos fuera de un contexto, sino que están en buena medida orientados socialmente. Quién enseña a quién, para qué sociedad, cuándo y cómo, son los interrogantes sociológicos que se plantean. [Mannheim, 1940.]

La misión de la educación se ha vuelto más compleja: ya no se trata sólo de la transmisión de la herencia social y cultural formalizada, sino también y principalmente de la preparación a los cambios económicos, sociales y culturales que dejan de ser acontecimientos episódicos o extraordinarios, para constituir un estado permanente.

Esta preparación no es la del deportista o la del obrero que se entrena para un gesto preciso, que se considera adaptado a una situación definida previamente y que ha sido elaborado como una respuesta. Se trata del desarrollo de la capacidad de percibir los cambios y de elaborar respuestas individual y colectivamente. En este marco, todas las edades tienen necesidad de educación con fines específicos, en función de circunstancias diversas, y la población entera se convierte en el punto de mira de la acción educativa.

La prolongación de la esperanza de vida individual crea una situación nueva: tres generaciones comienzan a compartir la vida activa, el presente dialoga con el pasado y el futuro. La confrontación ya no será más entre dos generaciones, pues la presencia de una tercera relativiza las relaciones conflictivas, evita los juicios maniqueos y permite tener una perspectiva más amplia de los valores, de las costumbres, y de su evolución. ¿Cuáles son los cambios que esta situación aportará?

Los medios de acción educativa se multiplican, diversos tipos de agentes, con modalidades de acción y eficacia educativa diversas, pueden actuar en distintos momentos de la existencia de las personas y responder a las necesidades percibidas. La existencia de una pluralidad de vectores permite concebir a la educación como la resultante de un conjunto de acciones, en el cual puede haber una distribución de tareas teniendo en cuenta al público, el contenido a transmitir, la situación concreta de aprendizaje y los fines específicos de cada acción.

¿Cómo considerar, al mismo tiempo, los resultados de las formas institucionalizadas de educación, los efectos educativos de las acciones y de las situaciones que no tienen tal objetivo como, por ejemplo, las condiciones de organización del trabajo o el tiempo libre, en las cuales se detectan coproductos educativos? La organización de la acción educativa estaría más vinculada al entorno y a la actividad de los aprendientes.

¿Cómo facilitar los comportamientos autónomos y el uso eficaz de la oferta educativa? Permitiría a los individuos, fijar metas y elegir medios

idóneos para alcanzarlas, apelando a las diferentes instancias disponibles para responder a sus demandas.

¿Cómo establecer relaciones más estrechas entre las acciones educativas y su entorno? La educación dejaría de ser una especie de compartimento estanco, la alternancia entre los aprendizajes en clase y en la sociedad permitiría relativizar ambos aportes y enriquecerlos recíprocamente. El trabajo productivo puede ser un medio privilegiado en la enseñanza para facilitar, por ejemplo, los contactos con el entorno y para insertar a los jóvenes en la vida social.

Los temas nuevos que demandan un tratamiento por parte de la sociología de la educación tienen que ver con los lugares de producción, el tiempo fuera del trabajo, la utilización de los medios masivos de comunicación y la vida asociativa en relación con los conflictos entre los antiguos valores y los que emergen. Los problemas ligados a la nueva división internacional del trabajo y la transferencia de tecnología, la evolución de las políticas escolares hacia políticas de Educación Permanente, constituyen un campo de estudio significativo. Por otra parte, la sociología de la educación debe continuar contribuyendo a la lucha contra las discriminaciones en el campo de la educación.

6.2. Por una combinación más eficaz de los recursos educativos

6.2.1. El problema

El examen de los esfuerzos consentidos por la sociedad para suministrar, a los individuos y a los grupos, los conocimientos y las competencias necesarias, tanto en el presente como para participar en la construcción del futuro, invita a plantear el problema de la eficacia global, así como de cada uno de los medios empleados. Los economistas de la educación trataron la deserción escolar y la repitencia, así como el tiempo necesario para la inserción en la vida activa, una vez terminados los estudios, en términos de costos y de financiamiento.

Nuestro enfoque se orienta hacia el estudio de la combinación de los recursos de las modalidades educativas reconocidas (formal, no formal) y de aquella que comienza a ser percibida (informal). Se trata de examinar sus aportes respectivos con el fin de satisfacer al conjunto de necesidades educativas de la sociedad.

6.2.2. La noción de "camino crítico" en la educación

Utilizamos la noción de camino crítico para reflexionar sobre la combinatoria de las acciones educativas de una sociedad. El *Program Evaluation and Review Technic* (PERT) fue creado y desarrollado en situaciones específicas y aplicado luego a la organización de la producción industrial. Se propone ordenar las tareas necesarias para la realización de un proyecto, de tal manera que el tiempo empleado sea el menor. Introduciendo el cálculo del tiempo para cumplir cada tarea, los recursos necesarios y sus costos, permite decidir la secuencia de las tareas y prever las etapas, asegurando el control durante la realización. Es un instrumento eficaz en el planeamiento y en la dirección de operaciones complejas sobre períodos largos, en la que participan muchos actores (industria de la construcción: diferentes sectores de una misma empresa, etcétera).

El PERT propone criterios para determinar cuál es la secuencia operativa, el "camino crítico", que hace avanzar el conjunto del proyecto y permite alcanzar el objetivo en el tiempo más corto y, por ende, a menor costo.

Para nuestra finalidad, conviene introducir una restricción importante, proveniente del hecho de que el tiempo social de la educación no es lineal. El producto de la educación, a diferencia de los otros, no está nunca terminado: aun aquel individuo que ha completado el sistema escolar, el diplomado universitario, debe continuar su aprendizaje vistos los avances de las ciencias, de las técnicas y las circunstancias nuevas que debe enfrentar en el ejercicio de su trabajo.

Por otra parte, las necesidades individuales y sociales son múltiples por la variedad de actividades y preocupaciones, interconectadas en la medida en que están ancladas en una personalidad, coexistentes dado que se manifiestan paralelamente, y permanentes pues se renuevan continuamente. Para satisfacerlas, la oferta educativa se manifiesta por medio de diversos vectores, que actúan al mismo tiempo sobre segmentos precisos de la población, pero con cierta influencia sobre el resto.

Esto significa que la educación, tanto la formación inicial como la actualización y el reciclaje de los adultos, debe ser considerada como el producto de la interacción y no simplemente como la adición de acciones de un conjunto de medios. Por ejemplo, en el marco de la actualización de los conocimientos de los adultos en la vida activa se consideran pertinentes los aportes de la escuela, la formación continua, los medios masivos, las bibliotecas y centros de documentación, los contactos profesionales, la capitalización de la experiencia profesional de los interesados, las visitas a otras empresas y la participación en reuniones profesionales.

Una vez hecho este breve inventario, ¿cuál es la combinación más eficaz de los medios disponibles para alcanzar las metas fijadas? Encontrar el camino más económico en tiempo y en esfuerzo para actualizar los conocimientos y los comportamientos de los adultos significa decidir la manera en que los medios disponibles, pertenecientes al sistema formal, al no formal o propio de los aprendizajes informales, van a ser utilizados. La selección de los vectores y su combinación, es decir, la organización de la puesta en obra de las acciones en el tiempo y el espacio, es particular en cada caso, según circunstancias específicas propias al entorno y a los actores. Esta programación puede ser considerada como un "camino crítico", porque en función de los objetivos fijados, de la situación y de los actores, toma en cuenta las características propias de los distintos medios, para decidir sobre la manera de utilizarlos y sobre la secuencia de la ejecución.

Utilizamos la noción de "camino crítico", haciendo evolucionar su criterio mayor de eficacia, del campo del tiempo y de los costos, hacia objetivos cualitativos, que tienen una incidencia a largo plazo sobre los costos.

6.2.3. Dos entradas

La noción de "camino crítico" comprendida de este modo puede ser utilizada desde dos puntos de vista. Por una parte, se trata de los medios que la sociedad global pondrá en acción para obtener las competencias necesarias. Por la otra, en el plano individual, la elaboración de los itinerarios adaptados a las características personales que permitan satisfacer sus necesidades.

- El punto de vista social

La combinatoria actual de la oferta de servicios educativos, en otros términos, el "camino crítico" predominante tanto en las sociedades occidentales como en los países del Tercer Mundo, se basa sobre un sistema altamente formalizado y tiene como público principal a los niños y jóvenes. Se apoya sobre la formación inicial y privilegia la continuidad en el sistema formal para el desarrollo de las competencias necesarias a la sociedad. El siglo xx ha sido el del reconocimiento del sistema escolar como medio eficaz de transmitir la herencia cultural a los jóvenes y prepararlos para el ejercicio de los derechos y deberes del ciudadano. La estructura del sistema escolar con sus tres niveles fue la vía principal ofrecida a los individuos para el desarrollo de sus aptitudes y la obtención de los diplomas que abrían el camino para el ejercicio de oficios y profesiones.

El acento puesto en la formación escolar ocultó otros modos de adquisición de conocimientos y competencias. En particular, todo aquello que viene de la práctica, considerado como no fundado por no ser generalizable. No hay actualmente posibilidad de reconocimiento formal de lo adquirido por experiencia. Los intentos de algunas universidades que en lugar del título de bachiller para el ingreso admiten una experiencia de trabajo de varios años, no invalida esta formulación algo abrupta. La existencia de actividades educativas fuera de la escuela, con un status propio, fue aceptada en principio para paliar insuficiencias de ésta (actividades extraescolares), antes de ser reconocidas en su originalidad (formación profesional de adultos). Los aprendizajes informales sufren actualmente el mismo ostracismo.

Las mutaciones contemporáneas presentan un desafío riesgoso para la escuela: en una perspectiva que la privilegia como vector educativo encuentra dificultades reales para adaptarse y seguir el ritmo del cambio. Por otra parte, las críticas del sistema escolar son numerosas después de la constatación de crisis de Coombs (Coombs, 1968). Según Bartoli "Hay consenso entre los expertos del Banco Mundial y de la OIT para denunciar el fracaso de la enseñanza escolar, atribuyendo la causa a:

- que tiende a producir intelectuales a menudo inutilizables y a suscitar esperanzas sin relación con las posibilidades reales de trabajo,
- que ignora que la mayoría de los empleos a ocupar y que los principales problemas del desarrollo a resolver exigen competencias manuales, tanto en las regiones rurales como en la industria,
- que profundiza el abismo entre los ricos y los pobres, en lugar de contribuir a reducirlo,
- que provoca un enorme desperdicio de recursos humanos y financieros, que ilustra entre otros el "éxodo de cerebros" (Bartoli).

Este "camino crítico" casi centenario:

¿Es todavía eficaz, en relación con la evolución cada vez más rápida de la tecnología?

¿Es todavía adaptado, vista la permanencia del fracaso escolar y del rechazo de la escuela?

¿Es todavía válido, cuando la puesta al día de los conocimientos y de los comportamientos se convierte en una necesidad que acompaña todas las edades de la vida?

¿Es todavía funcional, en vista de los sistemas de formación integrados a la producción?

No se trata de defender una "desescolarización" a ultranza, cuyas consecuencias serían negativas para la sociedad y para los excluidos de hoy, pero parece razonable pensar que el "camino crítico", que ha sido eficaz durante el período de la difusión de la industrialización, debería adaptarse a las nuevas situaciones y necesidades.

La Formación Continua, considerada al principio como una segunda oportunidad, una ocasión de recuperación cultural para los adultos con una corta escolaridad, adquiere una nueva legitimidad en la medida en que puede asegurar, en buenas condiciones, el reciclaje y la actualización de los conocimientos y competencias de los adultos. Esta modalidad ofrece ventajas ligadas a su implantación cercana a la acción y a la creciente aplicación de una metodología participativa en la adquisición de los conocimientos. El reconocimiento actual de su eficacia como instrumento adaptado a los adultos, cuestiona al "camino crítico" tradicional, que permitía adquirir las competencias necesarias para la vida activa durante la juventud, de una vez para siempre.

La percepción de los aprendizajes informales, como resultado de la impregnación de los individuos por su entorno cotidiano, o por un cuestionamiento de origen individual, aparece como una tercera fuente cuya acción comienza a ser reconocida. La asunción de la dirección de la propia formación (autoformación), ofrece posibilidades todavía poco exploradas desde el punto de vista de su utilización social.

En la situación actual se trata de estudiar las condiciones favorables para la planificación y la programación de la oferta global de educación, en función de las posibilidades ofrecidas por las modalidades existentes (el sistema formal, la formación continua y los aprendizajes informales) y de sus capacidades de concertación y de cooperación.

- El punto de vista de los individuos

La noción de "camino crítico" puede ser también aplicada a las trayectorias individuales. Se trata de programar y organizar el *curriculum* individual de aprendizaje teniendo en cuenta, además de la escuela y de la formación continua, de agentes no formalizados de información y aprendizaje. Los grupos de pares, los medios masivos, el tiempo libre, las situaciones de la vida familiar, los contactos con los vecinos, las actividades y las relaciones en el trabajo, así como los medios modernos de información, son algunos ejemplos. La variedad de los medios permite imaginar otras estrategias distintas a la ya conocida de la continuidad en un medio homogéneo, la del sistema escolar, que ha llevado a dividir la vida entre la juventud dedicada a aprender y la vida adulta en la que prima la acción. Esta división tuvo como consecuencia principal separar a los jóvenes de la acción y des-

valorizar a los adultos en situación de formación porque, en una visión estrecha de la acción a corto plazo, aprender es a menudo considerado como una actividad infantil y, por ende, infantilizante.

La alternancia entre la enseñanza escolar y el contacto con la acción, que comienza a ser aplicada en ciertos establecimientos escolares, es un paso adelante para destruir esa falsa dicotomía.

La importancia del rol del individuo en el aprendizaje fue manifestado en el medio escolar en los planteos de la Escuela Nueva, pero es en la Formación Continua donde fue reconocido todo su valor al establecer la voluntariedad del adulto como criterio mayor de participación. En la medida en que el adulto intenta satisfacer sus necesidades e intereses, y reconoce la utilidad de la educación, se convierte en un usuario activo, reclama cada vez más educación y manifiesta demandas precisas. Este proceso produce un salto cualitativo, puesto que al imponer sus objetivos y sus ritmos se convierte en el piloto de su propia formación (Dumazedier, 1980).

La disponibilidad creciente de medios y su variedad lo pone en situación favorable para tomar decisiones. Su variedad facilita tener en cuenta las características de los adultos para construir itinerarios individualizados de formación.

Frente a los nuevos medios de conservación, de consulta y difusión de las informaciones y de los conocimientos, ¿puede la escuela todavía conservar su rol de iniciadora en el mundo de la cultura?

¿Cómo utilizar el conjunto de los medios disponibles: escuela, nuevas tecnologías, experiencia social y productiva, formación continua, para adquirir los conocimientos y comportamientos indispensables para cada situación de la vida?

¿Se puede pensar acaso que el mejoramiento de los resultados de la escuela disminuirá las necesidades de educación de los adultos?

¿Acaso la educación de los jóvenes puede seguir confinada en un verdadero ghetto, sin que tengan contactos reales con el mundo que los rodea?

¿Acaso la educación puede ser eficaz sin estrechar las relaciones con otros subsistemas sociales tales como la producción, la información, el tiempo libre?

¿Acaso la relación maestro-alumno es irremplazable para aprender?

El "camino crítico" tradicional fue impuesto a los individuos por la organización del sistema de enseñanza. El nuevo enfoque se orienta hacia una mayor autonomía en la elección de los medios para lograr los objetivos fijados y cada vez más hacia un firme compromiso del individuo en la definición de los fines.

6.3. Hacia la identificación de los contenidos necesarios

Las reflexiones sobre la mejor manera de utilizar los medios educativos disponibles y el debate sobre las estrategias de la acción ganaría mucho con una clarificación previa de los contenidos a transmitir. El análisis de la acción de las modalidades educativas y de la colaboración posible entre ellas, a partir de un enfoque global de la educación, lleva a plantear el interrogante: ¿Cuáles son los instrumentos y conceptos que los individuos necesitan para participar en la vida social y en la preparación del futuro? ¿Cuáles son los que actualmente transmiten las diferentes modalidades?

El inventario de esos elementos y su análisis es tanto más necesario cuanto que el antiguo —que hasta hoy inspira los planes y programas de la formación inicial— es considerado ya como obsoleto. Se trata de aclarar las características de los instrumentos y conocimientos, así como de los comportamientos a desarrollar y de cuáles serán los campos de aplicación. Del mismo modo, el análisis en función de las evoluciones individuales y de la sociedad, permitiría ponerlos en relación con las estimaciones sobre las evoluciones biológicas, sociales y profesionales. Los criterios mencionados, más otros a elaborar, servirán para establecer una estimación de aquello que la sociedad necesita, en términos de educación, para asegurar su supervivencia y su futuro y también para satisfacer los deseos individuales.

Antes de encarar este estudio conviene analizar en primer lugar la deseabilidad, y enseguida el grado de factibilidad de tal inventario. ¿En qué condiciones es deseable elaborar la base de un currículum social previsible? La primera consiste en asegurar la participación activa de todos los grupos y sectores de la sociedad, de tal manera que sean minimizados los riesgos de sujeción a grupos de poder y de tecnocratización. La segunda, que este inventario sea considerado como provisorio, sujeto a ser actualizado mediante una observación continua, y como una exploración no terminada, que necesita una puesta al día periódica para tener en cuenta las evoluciones. La tercera, que sea considerado como un esquema de referencia. A tal efecto conviene rechazar la pretensión de exhaustividad como objetivo, discutible ya en el plano teórico, por los riesgos que se corren de centralización burocrática y autoritarismo.

Desde el punto de vista de la factibilidad, interrogarse sobre los instrumentos y conocimientos necesarios para vivir en nuestras sociedades, y para preparar el futuro significa situar la reflexión en un contexto histórico preciso y en relación a principios ideológicos explícitos. La crítica del modelo del MIT (Herrera) y las experiencias de construcción de modelos de simulación, en función de sus capacidades para probar las consecuen-

cias de las decisiones tomadas, puso en evidencia la importancia de los principios ideológicos como base para la toma de decisiones en todos los dominios (Varsavsky). Esta se ve reforzada en el campo de la educación, una de cuyas misiones principales es asegurar la transmisión de los valores de la sociedad.

Comenzando por lo existente, esta investigación debe analizar el proceso y las razones, así como las relaciones de poder que produjeron el inventario actual, cuyo producto es el currículum escolar. El estudio de las sociedades históricas aporta los elementos de una mirada global sobre la educación. Del mismo modo, los interrogantes planteados a las sociedades actuales en términos de futuro deseable, tienen un valor heurístico si se los pone en perspectiva con las estimaciones orientadas hacia los próximos treinta años.

A las dificultades teóricas y prácticas de una síntesis global que acabamos de mencionar, se agregan las que vienen de los enfoques de pedagogos y especialistas en educación, cuyas preocupaciones y actividades han estado orientadas principalmente desde los años 50 hacia la planificación escolar. Salir de lo controlable y de lo programable (el sistema y el currículum escolar) para analizar las actividades de los adultos, las necesidades propias del individuo y aquellas provocadas por los cambios en la sociedad, y llegar a un "currículum social" en el cual el currículum escolar tendrá su lugar, plantea a los técnicos problemas ideológicos, deontológicos, metodológicos y prácticos. Tal análisis obligaría a una comunicación y a un trabajo en común de los especialistas en educación con filósofos, economistas, tecnólogos, políticos y creadores. En el plano de la sociedad global las dificultades no son menores. La actual relación de fuerzas en el plano internacional y nacional sitúa a la acción educativa como un instrumento controlado por los grupos de poder. Un proceso de esclarecimiento de los desafíos, de los intereses educativos del conjunto de la población (jóvenes y adultos), debe anticipar y prepararse a múltiples resistencias en la medida en que tocará zonas consideradas como reservadas.

Este inventario sería una base para poder luego analizar los aportes que cada una de las modalidades educativas existentes puede hacer, en función de sus características, para cumplir la misión global de la educación. Podría eventualmente hacer surgir necesidades nuevas que incitarán el desarrollo de nuevas modalidades. La elección de los fines educativos y pedagógicos globales y de aquellos específicos a cada modalidad y la afectación de campos de acción, serían más fáciles, en cuanto el papel de cada una de las modalidades sería decidido en función de la misión fijada al conjunto de los medios educativos por la sociedad, y no por negociación o por conquista de espacios en circunstancias aleatorias.

6.4. Espacio abierto

Temas para la reflexión y la discusión:

- Las consecuencias provocadas por la desocupación y la disminución de la jornada de trabajo de los últimos años sobre los comportamientos y las demandas educativas de los adultos .
- Los efectos del crecimiento del sentimiento de responsabilidad de los adultos en la preservación de las condiciones de vida de la humanidad (polución, riesgos de guerra).
- Los caminos para lograr la alternancia entre formación y acción en el curso de la vida individual.

¿Y los suyos?

7. HACIA LA REALIZACIÓN DE UN ENFOQUE GLOBAL DE LA ACCIÓN EDUCATIVA EN LA SOCIEDAD

7.1. Cómo satisfacer necesidades complejas

7.1.1. Respuestas parciales a nuevas necesidades

Los cambios en la producción, en la vida social y en los individuos, como también la disponibilidad de medios poderosos de conservación y difusión de la información crean demandas educativas que exigen una reflexión sobre los medios para satisfacerlas. Encarado desde hace decenios, el debate sobre la adaptación de la educación (entendida como sistema escolar) a las necesidades de la sociedad y de los individuos, se ha convertido en un lugar común desde los años 60. Varios fueron los ensayos de respuesta.

El primero fue explotar a fondo las posibilidades de lo existente, el sistema formal: produjo una diversificación de la oferta por creación de especialidades nuevas y carreras cortas. Un segundo abordaje se propuso mejorar el funcionamiento del sistema y actuó principalmente sobre los medios de enseñanza y los métodos.

Un enfoque innovador condujo a salir del sistema formal. Fue el que orientó la organización de acciones educativas y la creación de organismos dirigidos por los usuarios, padres, empresas y asociaciones voluntarias, que han desarrollado instituciones experimentales (guarderías parentales, escuelas experimentales, escuelas secundarias autodirigidas), y la formación de adultos, bajo formas diversas, entre ellas la formación profesional continua (en Francia).

Observando las distintas creaciones, llama la atención el tratamiento puntual y limitado de los problemas educativos. En cada caso el nuevo me-

dio fue considerado capaz de resolver todas las dificultades. El análisis de esas disfunciones como emergente de un problema general, no se encaró. Las soluciones propuestas encontraron diferentes escollos para demostrar su eficacia. Entre ellos, la percepción de la innovación como una desviación de la norma pues cuestiona lo tradicional, por ejemplo los intentos de hacer responsables a los alumnos. Las dificultades propias a la puesta en marcha de las innovaciones han sido múltiples, tanto en la etapa de exploración —por no tener antecedentes sobre los cuales apoyarse— como en la etapa de generalización, como ocurrió con el "tercer tiempo" pedagógico en Francia. Cada innovación tuvo que afirmar su originalidad para sobrevivir, de allí una competencia vivaz entre las diferentes soluciones propuestas, vista la falta de capitalización colectiva de la problemática. Las modas pedagógicas han sido numerosas en las últimas décadas (AFEC, 1978).

7.1.2. Una hipótesis de trabajo: la globalidad

Las necesidades educativas individuales y colectivas de una sociedad comprenden, por sobre todo, la transmisión de la herencia cultural, la actualización permanente de los conocimientos y comportamientos de acuerdo con las evoluciones del entorno y de la sociedad, la preparación del futuro y el acompañamiento a los cambios de ubicación y orientación de los individuos. Por su parte, la demanda social de servicios educativos se manifiesta de manera fragmentada porque traduce necesidades complejas en el plano individual.

Para el observador, el funcionamiento actual de las diferentes modalidades (formal, no formal) aparece como una acción en paralelo de cada vector (escuela, cursos vespertinos, formación continua, enseñanza por correspondencia, etc.), según sus competencias principales. Estas se caracterizan por las condiciones concretas de su aparición, su historia, métodos utilizados, público principal y lenguaje. La respuesta del sistema escolar y de la formación continua en Francia, frente al problema de la calificación de los jóvenes, ofrece un ejemplo de este funcionamiento en paralelo. Trabajando cada uno a su manera, no tienen en cuenta la acción del otro y menos aún de jugar sobre la colaboración posible (Schwartz, 1981). En el caso de los adultos hay igual constatación. Los mismos contenidos son tratados en la óptica propia de la escuela o de la Formación Continua, como si la otra no existiese.

Tratar esas necesidades a partir de la óptica propia de cada medio o modalidad educativa lleva a privilegiar un solo enfoque y a destacar las par-

ticularidades. Se asume el riesgo de estimular la puja entre las modalidades y perder de vista las posibilidades de colaboración, pues se crean las condiciones de una competencia mortal.

Nuestra hipótesis de trabajo es la globalidad de la acción educativa, es decir, que la acción de las diferentes modalidades (formal, no formal, informal) debe ser considerada como un conjunto, una suma compleja que integra sus interacciones, al ejercer influencia sobre el público destinatario. Por una parte, desde el punto de vista de los receptores, sus necesidades constituyen un conjunto, porque se sitúan en el mismo marco histórico y social, coexisten en el tiempo y se influyen recíprocamente. Por otra parte, desde el ángulo de la oferta, los diferentes medios de acción educativa, por su coexistencia en un mismo tiempo social e histórico, se influyen recíprocamente, aunque no lo confiesan. El peso del conjunto se consolida porque, actuando sobre los diferentes grupos de la población, testimonia la amplitud de las posibilidades existentes de aprendizaje.

En la medida en que las relaciones entre las modalidades de acción educativa son de exclusión, por competencia o por no reconocimiento, se puede considerar que hay pérdida de eficacia global en el plano de la sociedad. Que la Formación Continua no utilice los recursos del sistema escolar, que éste no se beneficie con los resultados de las observaciones hechas sobre el aprendizaje de los adultos en Formación Continua (a pesar de que la Ley de 1971 lo considera como un resultado esperado), que las relaciones entre docentes y formadores no sean de colaboración, son ejemplos de esta pérdida de eficacia.

Las ideas de respeto al otro, de coordinación y concertación entre los diferentes vectores que se proponen, no significan de ninguna manera una centralización que limitaría el campo de acción de cada modalidad. Se trata de reconocer y valorizar la originalidad de las características de la acción de cada una de ellas, para que la creatividad pueda manifestarse y enriquecer el patrimonio de conceptos, de enfoques y de métodos. La variedad, a pesar de ser difícil de administrar, es un factor de eficacia para enriquecer las posibilidades de cada modalidad. Se trata de incrementar la capacidad de construir dispositivos educativos que, frente a la demanda, puedan enfrentar situaciones complejas y maximizar las posibilidades de satisfacer las necesidades sociales e individuales.

Por otra parte, desde el punto de vista de los receptores del mensaje educativo, se tiene un indicio de la interdependencia de los distintos vectores en la medida en que, actuando todos al mismo tiempo y de manera constante sobre los individuos, aparecen a veces en contradicción. Se puede encontrar un ejemplo en las formaciones en alternancia, en las que aparecen diferencias entre la práctica en las empresas y la enseñanza de la escuela.

En lugar de aprovecharlas como un recurso educativo para la formación teórica y práctica, resultan motivo de competencia. Una representación no compartida de los roles respectivos, la falta de contacto entre los docentes y los tutores en la empresa, hace que se encuentren en una situación de competencia frente a los alumnos por un falso enfrentamiento entre teoría y práctica. Pero ambas acciones contribuyen a la formación de los individuos y, aunque no se han concertado, acumulan sus aportes. Interés –entonces– en una concertación respetuosa de los modos de actuar de ambos vectores para aumentar la eficacia global de la acción.

7.1.3. El desafío de la globalidad

Para tener en cuenta la complejidad de las necesidades educativas y satisfacerlas convenientemente, resulta más eficaz un enfoque sistémico y de multicriterio, que permite tomar en cuenta las condiciones del ejercicio de la influencia de cada una de las modalidades relevadas así como de los efectos cruzados. Actualmente hay dificultades para poner en obra este tipo de enfoque, pues se observa una competencia y un cierto desprecio recíproco, por ejemplo, entre el formal y el no formal y, en lo que concierne a los aprendizajes informales, todavía no se los reconoce como tales.

Desde el punto de vista de los efectos, lo informal adquirido en la acción es valorizado porque satisface necesidades inmediatas de tipo operativo, ligadas a preocupaciones individuales y colectivas. El sistema formal asegura con sus diplomas una ubicación en la sociedad. Los medios masivos ocupan el tiempo liberado de obligaciones y aportan al presente. La Formación Continua contribuye a una actualización en relación con las evoluciones del entorno profesional.

Las dificultades de cooperación son reales entre el sistema formal y la formación continua: el primero (escolar), altamente centralizado, y el otro, de decisión descentralizada en las empresas y establecimientos y a veces en un sector de éste. Igualmente por el diferente prestigio ligado a cada uno de ellos en función de la posibilidad de reconocimiento de lo aprendido por los diplomas que sólo el sistema escolar posee. Las diferencias son debidas a los orígenes, a la dependencia institucional, al tipo de organización, a las misiones y a los fines. El hecho de que la Formación Continua actúe en el marco del mercado no facilita las cosas: hay dificultad para establecer criterios de comparación y colaboración entre los organismos guiados por la noción de servicio público y aquéllos en los que domina la noción de beneficio.

Por su parte, lo informal, en donde el proceso está basado en el individuo, sin programas definidos ni medios de evaluación formalizados, aparece aun más excéntrico en relación con la tradición, que considera que para aprender es necesario tener un camino trazado previamente y ser guiado por un maestro.

En la perspectiva de las necesidades individuales y sociales, ¿cuál es la mejor manera de administrar el conjunto de los medios educativos disponibles?

¿Cuáles son los beneficios a obtener de una fecundación recíproca entre las diversas modalidades?

¿Cuáles son las medidas que faciliten una toma de conciencia de la acción concurrente y los efectos de las otras modalidades?

7.2. Explorar las posibilidades de acción en común entre la educación formal, no formal e informal

7.2.1. La constitución de las diferentes modalidades de la acción educativa y sus consecuencias

La observación de la acción educativa en la sociedad permite constatar el funcionamiento de dos modalidades reconocidas, la educación formal –que comprende los diferentes niveles del sistema escolar– y la educación no formal constituida por el conjunto de acciones que dependen de otros subsistemas sociales, tal como la Formación Continua en Francia.

El sistema escolar se constituyó el primero a partir de la estructuración de las instituciones, de los establecimientos y de la formalización de su organización. Esta comprende la definición y el grado de prescripción del currículum, la duración de los estudios y las condiciones de la actividad de los alumnos, la definición de los criterios de rendimiento y las características de la evaluación, de la promoción y certificación de los estudios. Además han sido definidos los perfiles de los docentes, su formación, así como las condiciones de la carrera profesional.

La escuela, por su experiencia y prestigio, se convirtió en un modelo universal, y las actividades educativas que aparecieron posteriormente, desarrolladas fuera del marco escolar, tomaron como referencia sus criterios de organización y metodológicos.

La satisfacción de las necesidades formativas de los adultos fueron encaradas por otros subsistemas: asociaciones voluntarias, empresas, admi-

nistración pública. Esta innovación, cuyas prácticas adoptaron formas organizativas diversas dio lugar a innovaciones pedagógicas en relación con su dependencia institucional y sus fines, tanto en el sector público como en el privado.

La Formación Continua (en Francia) y sus semejantes en los países industrializados, se originan en diferentes problemas a resolver (inserción en el trabajo, reciclaje), y las misiones encomendadas fueron amplias y variadas. Su desarrollo fue rápido en la segunda mitad de este siglo, como consecuencia de las evoluciones sociales y económicas y de la introducción de nuevas tecnologías basadas en la informática.

Esta modalidad se caracteriza, en primer lugar, por situar la decisión a nivel local, en las empresas, en los establecimientos y en organismos paritarios o profesionales. Luego, algunos criterios organizativos de la educación formal son cuestionados, ya sea porque su rigor ha sido atenuado (definición del rol docente, programa), o porque son interpretados de otra manera como, por ejemplo, las condiciones de acceso a la formación y la fijación de los objetivos de la acción. En fin, por la importancia asignada a la participación voluntaria de los adultos en relación con los objetivos operativos a corto plazo, que originan la demanda.

Junto a estas dos modalidades se observan aprendizajes hechos en contextos que no tienen por primer objetivo primero el educar. El trabajo y la vida cotidiana poseen un potencial educativo, pues los individuos debido a los incidentes (acontecimientos) que ocurren en esas situaciones, deben reaccionar tomando decisiones. De allí que la búsqueda de soluciones a las dificultades que el adulto encuentra cotidianamente es potencialmente una situación educativa. Los intereses y necesidades de los individuos llevan a explorar la masa de mensajes disponibles en su entorno, especialmente en los medios masivos. Son incorporados a su comportamiento y a sus conocimientos aquellos que ofrecen elementos para una respuesta operativa, juzgada eficaz.

Al mismo tiempo, el desarrollo de las técnicas informáticas facilita la utilización de sistemas cada vez más poderosos de conservación y consulta de información. Esas situaciones potencialmente educativas y esos medios no han atraído todavía la atención de los investigadores, a pesar de que constituyen, especialmente para los adultos, el marco de su actividad cotidiana. La variedad de los orígenes, las misiones reconocidas, las condiciones de su funcionamiento y los públicos destinatarios, así como el prestigio, distinguen a estas tres modalidades de la acción educativa. En esas condiciones, es fácil comprender los conflictos y la ausencia de relaciones entre las diversas formas de la acción educativa.

7.2.2. Análisis comparativo de las tres modalidades

- El marco referencial

Lo formal responde a una demanda social para asegurar la transmisión de la herencia cultural; trabaja en el largo plazo y está muy centralizado en lo que concierne a la toma de decisiones. Mide sus resultados en términos de porcentaje de diplomados en relación con una cohorte y a los escolarizados.

La Formación Continua responde a una demanda puntual y precisa (individual o de la organización); la toma de decisión es descentralizada, en estrecha relación con las circunstancias propias a los organismos, establecimientos públicos y privados en los que actúa. Trata necesidades inmediatas derivadas de la acción y mide sus resultados por el rendimiento.

En la educación informal no hay organización previa de la acción; por una parte está la influencia del entorno por impregnación y, por la otra, la iniciativa del individuo. Frente al entorno y a las situaciones potencialmente educativas el desencadenante de la acción es el individuo. La toma de decisiones le incumbe en primer lugar. Esta modalidad responde a las necesidades y objetivos centrados en el individuo. La verificación de los resultados se hace por el rendimiento.

- El grado de formalización

La comparación entre las tres modalidades se hace según los elementos que definen la acción educativa: objetivos, estilo pedagógico, función docente, currículum, público, certificación, evaluación, duración y lugar.

El sistema formal precisa de manera detallada todos los aspectos de cada uno de los criterios considerados. La no formal define de manera precisa los objetivos, el currículum y la duración, sin detenerse sobre la definición de los otros criterios, lo cual deja un amplio margen de negociación entre los actores.

En el caso de la informal nada está definido con anticipación, pues depende del encuentro entre los mensajes ofrecidos y las necesidades del individuo. Hay una gran libertad en la selección de los medios que pueden venir de la formal o de la no formal.

- Los actores

El análisis de los actores de la acción educativa y del tipo de participación destaca diferencias importantes entre las modalidades analizadas.

La formal define de manera estricta las condiciones para cumplir la función docente, así como la formación necesaria y la carrera. Igualmente son definidas en detalle aquellas que deben cumplir los candidatos para llegar

a ser alumnos, y también las exigencias para acceder a cada nivel y a cada año de estudios en el sistema escolar. Del mismo modo están definidos los centros de decisión.

En la Formación Continua no hay definición estricta del formador; el que obtiene oyentes es considerado como tal. Del mismo modo, para participar no se controlan los conocimientos previos de los candidatos, el acceso es abierto. Los centros de decisión no están definidos *a priori*, sino de acuerdo con necesidades.

En la informal, la situación es todavía más abierta porque no hay definición estricta de roles. Lo que se destaca es el papel primordial del interesado en la decisión sobre cada uno de los aspectos de su proyecto de formación, aun cuando utilice los consejos de especialistas.

Con respecto a la participación, es obligatoria para ciertos grupos de edad en la formal. En la Formación Continua es voluntaria, pero el peso de los jefes jerárquicos en las decisiones sobre la inscripción de sus subordinados en los cursos propuestos, nos lleva a considerarla como semivoluntaria. En la informal la participación es completamente voluntaria.

- La organización curricular

La comparación entre las tres modalidades se hace sobre la base de los criterios que describen la organización curricular: objetivos según tiempo asignado y grado de participación de los actores, contenido a transmitir, programas de enseñanza, conducción de la enseñanza, estilo de la evaluación, criterios de rendimiento, tiempo de presencia exigido a los alumnos y su organización, criterios de promoción.

La formalización aparece como un medio y una tendencia del sistema escolar, con el fin de detallar todos los aspectos y conservar el control total del proceso. Los objetivos a largo plazo y la estabilidad de los contenidos y de los programas, así como criterios precisos de conducción, de evaluación y de promoción, concurren a asegurar la función de conservación, que es la suya.

La no formal, cuyos objetivos son a corto plazo, hace de la negociación un instrumento para adaptarse a las demandas de los diferentes actores, en la definición de los distintos aspectos de su acción. En la informal, el individuo comprometido se convierte en actor principal, pues la mayoría de los criterios no han sido definidos previamente y dependen de él.

7.2.3. Observaciones para la acción

- El continuo de la acción educativa

El análisis comparativo de las tres modalidades (formal, no formal, informal) que hemos realizado brevemente, nos permite considerar a la acción

educativa en la sociedad como una acción global de un conjunto de modalidades diferentes, que actúan bajo formas diversas y poseen elementos en común.

Según cada uno de los criterios de análisis considerados, se puede observar una progresión que va desde la indefinición casi total observada en la informal, hasta la definición precisa de cada uno de los aspectos y su formulación bajo la forma de reglamentos en la escuela.

El cuadro siguiente resume nuestras conclusiones:

	Formal	No formal	Informal
<u>Control del contenido y del proceso</u>	Total	Parcial	Ninguno
<u>Definición de roles</u>	Estricta	Flexible	Ninguna
<u>Objetivos</u>	Impuestos	Negociados	Individuales
<u>Poder de decisión sobre la operación</u>	Central	Local	Individual
<u>Medios de acción</u>	Formalizados	Abiertos	Abiertos
<u>Criterios de evaluación</u>	Externos	Externos / Internos	Individuales
<u>Relaciones con el entorno</u>	Débiles	Fuertes	Fuertes
<u>Relaciones con el público propio</u>	De conducción	De escucha	De escucha

En el marco de la hipótesis del enfoque global de la acción educativa de la sociedad, la constatación del continuo es un punto importante. La progresión en la formalización y la variedad de abordajes facilitarían colaboraciones y convergencias según objetivos a definir (globales y específicos) que tendrían en cuenta las características propias de cada modalidad.

La eficacia relativa de cada medio

En este marco es posible interrogarse sobre el vector más eficaz en cada caso, desde los puntos de vista de las condiciones de la transmisión y de su logro, según el objetivo, el contenido, la población y la situación, para elaborar "caminos críticos", en el sentido de su eficacia social e individual.

En lo que concierne a los objetivos y a los contenidos, el sistema formal se encuentra más cómodo cuando éstos han sido reconocidos. Su es-

estructura le permite organizarlos en secuencias lógicas y pedagógicas y producir los elementos de acompañamiento necesarios. Los contenidos nuevos, aún no reconocidos, especialmente los vinculados con la acción y la actualidad, transitan mejor por la no formal y la informal, estrechamente vinculadas con la acción. Ellas actúan en tiempos cortos con contenidos precisos y propuestas prácticas situadas entre la receta y los métodos autonomizantes, cuyo objetivo es ayudar a "hacer mejor". En la no formal, como el público conoce el tema por experiencia, plantea preguntas que obligan a una gran calidad en la respuesta. En la informal, el anclaje en las preocupaciones e intereses individuales asegura la pertinencia de los objetivos y de los contenidos enfocados, en primera instancia, a corto plazo y en función de la acción.

Con respecto al público destinatario de cada modalidad, es necesario definir en primer lugar los fines de la acción educativa y sus relaciones con los objetivos de los individuos participantes. En el estado actual de organización de dicha acción y de las técnicas de transmisión, se observa que los niños son un buen receptor para el sistema formal, especialmente en el nivel primario que asegura un marco estable y seguro. Los jóvenes y los adultos son más sensibles a la no formal y a la informal, en la medida en que éstas aceptan más fácilmente sus interrogaciones, provenientes en su mayoría de experiencias cotidianas; son capaces de tratarlas con rapidez y abren un campo mayor a su participación.

En relación con la situación en la que actúa, el sistema formal tiene más experiencia en el manejo de situaciones formalizadas. Para todo lo que es débilmente formalizado, la no formal resulta más capaz de manejar las situaciones por su flexibilidad, capacidad de escucha y de negociación con el entorno y con el público. Todo lo que no es programable, que al principio provoca sorpresa y descubrimiento, antes de convertirse en fuente de aprendizaje focalizado sobre los intereses de los individuos, es propio de lo informal. Por otra parte, se observa que el sistema formal -por su experiencia y su estilo- está más preparado para administrar las situaciones de aprendizaje impuesto; en cambio el no formal y el informal son más eficaces en las situaciones elegidas por los participantes.

- Los aportes de cada modalidad

En una estrategia de conjunto, basada en un enfoque global de la acción educativa, cada una de las tres modalidades tendría un rol a jugar en función de sus características:

- La educación informal ofrece :

- sensibilización al contacto con el entorno,
- el momento de desencadenamiento del interés por un tema, po-

sibilidad del pasaje del interés circunstancial a una integración en el campo de las preocupaciones personales.

- posibilidad de exploración personal sin un compromiso fuerte,
- margen de libertad de acción para la elaboración de un proyecto personal,
- posibilidad de dirigir su propia formación.

- La educación no formal aporta :

- respuesta a las necesidades de la acción,
- primer grado de abstracción en el análisis de las prácticas para extraer consecuencias,
- fácil contacto con los conocimientos a partir de las necesidades,
- demitificación de la función docente,
- conservación del hábito de trabajo intelectual organizado.

- La educación formal ofrece :

- en tanto formación inicial, la introducción en el trabajo intelectual organizado,
- posibilidad de formalizar conocimientos a partir de la herencia cultural y de las prácticas ligadas a la acción,
- reconocimiento de las adquisiciones individuales,
- formalización de lo adquirido en otras modalidades educativas en el plano social.

En ese marco, varias son las razones favorables a una concertación entre las tres modalidades:

- aumentar la capacidad de respuesta a situaciones y necesidades complejas,
- toma en cuenta de situaciones nuevas y específicas,
- mejor percepción de las necesidades individuales y colectivas,
- mayor sensibilidad a las situaciones bloqueadas que demandan un enfoque innovador,
- mejorar la formación de los docentes y de los formadores,
- facilitar la autonomización de los participantes por medio de una oferta rica y variada,
- beneficiarse con los enfoques y las experiencias de los distintos subsistemas sociales que se ocupan actualmente de educación sin que ésta sea su misión primera ni principal.

Igualmente existen razones contra esta concertación posible:

- si se quiere mantener un sistema educativo fuertemente selectivo, si esta concertación culminaría en un sistema centralizado que reduciría el margen de libertad de acción de cada modalidad.
- si se quiere mantener el foso entre la inteligencia abstracta y la inteligencia concreta.

7.3. Espacio abierto

Temas para la reflexión y el debate:

- La integración de diferentes medios educativos en las respuestas a las demandas de formación.
- La dificultad de diálogo entre los docentes y los formadores. ¿Cuáles pueden ser las razones?
- Los medios que los adultos consideran como más eficaces para formarse.

¿Y los suyos?

CONCLUSIÓN: LAS PALABRAS ... Y LA COSA (RESPUESTAS A UN PROFESIONAL)

Contactos profesionales y amistosos durante la elaboración de este libro, fueron ocasiones de intercambios fructuosos sobre la problemática que la concepción de la educación informal plantea.

La actualidad y la actividad profesional bajo diversas formas plantean demandas nuevas a los individuos. Para enfrentar los problemas planteados, la educación puede jugar un rol preciso. Hay aquí un desafío a la educación para que logre ajustar la oferta educativa a la diversidad de la demanda. Los problemas planteados a la acción educativa: contenidos en relación con la acción, métodos pedagógicos adaptados a las circunstancias y a los públicos, evaluación de las adquisiciones, son dificultades a resolver que permiten enriquecer y desarrollar la educación en su conjunto.

Las dudas, las interrogaciones y críticas de amigos y colegas estimularon la profundización del pensamiento, una mejor elaboración de las ideas y una afinación de los argumentos. Habiendo guardado trazas de algunas de las preguntas, las utilizamos para continuar nuestro diálogo.

1. ¿Por qué utilizar el término "informal" para caracterizar esta nueva modalidad educativa?

Recordemos que el terreno que exploramos no está todavía delimitado. La dificultad en determinar el campo se traduce también en el plano terminológico. La expresión educación informal parece natural en relación con los conceptos de educación formal y no formal. Dos dificultades aparecen: la primera, porque la noción de educación no formal, que abarca las acciones educativas realizadas fuera del sistema escolar, ha sido desarrollada en

los EE.UU. y no es aceptada en Francia por el lugar que ocupa la formación profesional continua de los adultos. La segunda, viene del matiz peyorativo ligado al prefijo "in".

La división entre educación formalizada y no formalizada, o escolar y extraescolar propuesta por ciertos investigadores, no parece ser una buena solución porque habría grados de formalización, así como situaciones de intervención y objetivos distintos. El término "informal" puede situarse en una continuidad. Por el momento, y en relación con el pensamiento pedagógico actual, que acepta las expresiones "formal" y "no formal", el término "informal" nos parece operatorio para denominar el campo que estudiamos.

Conviene agregar que "el adjetivo informal se refiere a la acción educativa, al agente, al contexto y no al resultado... Es la que tiene lugar informalmente" (Trilla Bernet).

2. ¿Cómo caracterizar la educación informal?

Las condiciones de fuerte implicación de los individuos en relación con los grupos, la consideración de los problemas ligados a la vida social y política en el plano colectivo e individual, la integración de los resultados del proceso de formación a la acción cotidiana, nos parecen los aspectos más importantes de la educación informal.

En lo que concierne al contenido, la prioridad dada a la consideración del entorno y de lo cotidiano -bajo la forma del "acontecimiento" - nos lleva a definirlo como abierto y no finito. Es decir que, contrariamente a las otras formas de educación, que definen con precisión sus contenidos, la educación informal comprende contenidos virtuales. Estrechamente ligados a la vida de la sociedad y de los individuos, y en relación con fenómenos sociales y naturales, son por lo tanto variados y variables.

La noción de contenido abierto y no finito (continuo) es igualmente válida sobre el plano social e individual, ya que la selección está determinada en gran parte por circunstancias ambientales y por las preocupaciones e intereses de los actores. Ella implica la idea de un proceso continuo de renovación. Conviene distinguir los aspectos intencionales (proyectos personales elaborados) y no intencionales en los que la impregnación es el modo dominante de aprendizaje.

La definición de la educación informal deberá tener en cuenta que trata fenómenos educativos:

- que ocurren fuera de las estructuras educativas formalizadas,
- no tienen un contenido definido previamente ni programa preestablecido,
- los contenidos se manifiestan en relación directa con acontecimientos de la vida cotidiana,
- no suponen conocimientos previos por parte del individuo para que su interés despierte,
- cuyos contenidos no están organizados según una secuencia de aprendizaje sino por su propia lógica ligada a la acción,
- cuyo objetivo principal es el rendimiento,
- y donde el individuo juega un rol decisivo.

3. ¿Cómo situarla en relación con la educación formal y no formal?

Esta modalidad influye sobre todas las edades, acompaña a las otras (formal y no formal) y a otros subsistemas sociales como coproducto de su actividad principal. A ese título, debe ser considerada como un momento previo en tanto contiene en germen a las otras. Las diferentes variables que definen la acción educativa (programa, organización de la transmisión, etc.) existen en estado embrionario en la educación informal.

4. ¿Cuál es su campo de acción?

El cruce de la variable tiempo (la vida individual) y de los medios educativos (multiplicidad de vectores), propuesto por el concepto de Educación Permanente permite un enfoque innovador de la educación. Hace posible crear una matriz para situar la acción de cada uno de los medios educativos conocidos (formal, no formal, medios masivos, etc.) en relación con momentos de la vida personal.

La lectura por la entrada de los medios educativos muestra que la escuela actúa sobre todo durante la juventud, los medios de comunicación actúan en todas las edades, y la formación continua principalmente sobre los adultos. La lectura por etapas (formación inicial, vida activa, jubilación) o por la edad (infancia, adolescencia, etc.), permite constatar que los adultos activos están prácticamente ausentes del sistema escolar, y que en Fran-

cia alrededor del 20% de los asalariados participan en acciones de Formación Continua, con desigualdades importantes según los niveles escolares alcanzados.

Esta doble lectura permite observar que hay un campo de acción que no está cubierto por las modalidades educativas actuantes, propio de las actividades cotidianas de todas las edades, ligadas tanto a la producción como a la vida familiar, social y al tiempo libre durante toda la vida del individuo. Este campo no ha interesado a los especialistas de la educación. La observación atenta permite detectar efectos educativos en esas situaciones.

5. ¿Cuáles son sus aportes principales?

La percepción y el estudio de las influencias del marco organizativo y físico en el que se realizan las actividades de los individuos permitirían ampliar el conjunto de medios a disposición de los especialistas en educación. Conviene visualizar los efectos educativos del funcionamiento real de un modelo organizacional sobre los participantes en una empresa, un grupo de formación, una clase escolar o una asociación voluntaria. De este modo sería facilitada la integración de la preocupación corriente por los métodos de enseñanza o animación a un análisis macropedagógico, en el cual la acción educativa sería situada en su contexto.

Se trata de analizar las condiciones de creación, transmisión, aceptación y apropiación de los mensajes explícitos e implícitos, con o sin intencionalidad educativa, propios de un medio determinado.

Por otra parte, en la educación informal, la definición del alumno sale del marco administrativo para identificarse con una acción concreta de cuestionamiento y diálogo que cualquier individuo puede iniciar a partir de su vida cotidiana y llegar en su búsqueda de respuesta hasta las ciencias organizadas. Se convierte entonces en un "aprendiente", en el sentido fuerte del término. En la autoformación —una de sus crecientes manifestaciones— es él quien decide los fines de su formación y la dirige. Otra manifestación de esta prioridad del individuo reside en la inexistencia de un programa preestablecido. Cada sujeto explora un continuo de problemas y conocimientos para elaborar su programa personal. En función del logro de los objetivos propios, una de las consecuencias es la ausencia de un orden preestablecido en el aprendizaje.

Además, el fenómeno de impregnación - y por lo tanto de educación no intencional - es útil para comprender mejor ciertos procesos de aprendiza-

je que se producen a espaldas de los individuos, y nos permite avanzar la idea del coproducto educativo de las situaciones que no tienen objetivo educativo explícito.

Esto nos lleva a analizar las situaciones habituales de la vida cotidiana desde un punto de vista educativo, al hacer una "lectura educativa" de ellas para observar cuáles son sus efectos sobre los comportamientos de los participantes.

Igualmente, la toma de conciencia por el individuo de los fenómenos de educación no intencional y de impregnación, parece ser la primera etapa y la pieza maestra de un proceso de formación autodirigido. Es por medio de un movimiento de rechazo y distanciamiento frente al flujo de contenidos cotidianos a los cuales está sometido, que el individuo enfrenta los determinismos sociales y culturales, y manifiesta su voluntad de dominar el entorno. La acción de los grupos puede ser muy eficaz en el desencadenamiento del análisis de la situación vivida por la persona y el grupo, y en el apoyo para que llegue a alcanzar sus objetivos.

Finalmente, la concepción de un proceso de formación dirigido por el individuo obliga a modificar las ideas tradicionales sobre el docente. Las experiencias de los formadores ocasionales que se están desarrollando en las empresas retoman prácticas anteriores en el trabajo, manifestadas bajo otras formas en las Asociaciones Voluntarias. Allí, militantes sin formación docente fueron capaces, paralelamente a sus actividades profesionales, de transmitir sus conocimientos y su entusiasmo por actividades que van desde el cine al trabajo manual. La transferencia de conocimientos es una actividad en la cual participan cada vez más no profesionales de la enseñanza, con lo que liberan a éstos de una parte de sus tareas. El rol de los profesionales de la educación puede entonces orientarse hacia el consejo estratégico a las personas y a los grupos, y hacia el status de elaborador de dispositivos y organizador de las condiciones para facilitar el aprendizaje de individuos y grupos.

6. ¿Cuáles son las competencias mínimas que el individuo debe poseer para beneficiarse con las oportunidades informales de aprendizaje?

La noción de "autonomía educativa", propuesta por G.L. Romero Brest, permite caracterizar a este sujeto activo: aprendizaje motivado, dominio de instrumentos para el aprendizaje autónomo y actitudes que favorecen la independencia personal. Se trata de tener en cuenta, primeramente, las

circunstancias en las cuales aparecen interrogaciones y demandas que estimulan la búsqueda de soluciones. El marco institucional juega un rol decisivo en la medida en que valoriza y reconoce la iniciativa individual y grupal. La existencia de condiciones favorables no alcanza, pues los individuos deben dominar técnicas para documentarse, buscar y explotar la información, producir informaciones comunicables, trabajar intelectualmente de manera autónoma, intercambiar con colegas. Buscar, leer y dominar la información escrita y estadística, hacer síntesis, producir textos legibles, trabajar en grupo, ser capaz de negociar, son las competencias indispensables para que el sujeto pueda manifestar su voluntad en búsqueda de soluciones.

7. Un riesgo a superar...

Un riesgo a superar es la tentación de la institucionalización, de crear una estructura para "desarrollar" la educación informal. La experiencia reciente de creación en los Ministerios de Educación de "Direcciones de la Educación Permanente", en muchos casos ha hecho perder a ese concepto su riqueza, en tanto instrumento para una concepción global de la educación, al reducirla a una técnica o a un enfoque apropiado para los adultos.

La percepción de la educación informal como tercera modalidad que actúa sobre el terreno, el situarse desde el punto de vista de los efectos para analizar la acción educativa, debe servir como estímulo para la adopción de un enfoque global de la educación, es decir, la elaboración de respuestas que tengan en cuenta la multiplicidad de vectores educativos y la utilización de otras situaciones explotando su valor educativo.

Esto exige del profesional de la educación, animador, formador, consultor o docente en el momento de responder a una demanda, la capacidad de superar su profesión de base para situarse como jefe de proyecto, es decir, ser capaz de elaborar una respuesta compleja que coordine los diferentes medios intervinientes. La sensibilidad frente al entorno, ante los actores de la situación a modificar, a las condiciones para la aplicación de lo adquirido por los participantes de un proyecto de formación, son condiciones necesarias para que las propuestas en términos de educación sean más ajustadas a las demandas del campo.

Igualmente sería útil tener en cuenta los factores políticos e institucionales que encuadran y dan su sentido a los procesos de impregnación cotidianos. El análisis crítico y la asunción del proyecto personal o colectivo se imponen como algo previo a toda práctica de autoformación.

8. y un desafío a asumir

La situación del adulto que dirige su formación es un aporte al estudio de la acción educativa en su conjunto. El adulto que ya no está sometido a la obligación escolar es un interlocutor interesante para los educadores, pues para ser ganado a esta actividad es necesario reenraizar la acción educativa en su cotidianidad, sin perder de vista sus valores. Las relaciones con la acción, tanto por la experiencia previa del adulto, como por los objetivos de la formación deseada, son un punto de partida útil para resituar la acción educativa. Demasiado a menudo, en efecto, la reflexión de los investigadores sobre la educación se limitó a los períodos de la infancia y de la adolescencia. Las determinaciones sociales, antropológicas y psicológicas vinculadas con este grupo de edad, actuaron de tal modo que primó una concepción de la educación como medio de transmisión de la herencia cultural a los jóvenes, respecto de la educación como función global de la sociedad, la cual fue descuidada.

9. ¿Y para profundizar...?

a) Algunos términos

Impregnación - Autoformación - Coproducto - Subproducto - Cotidiano - Potencial educativo - Recursos educativos ocultos - Aprendizaje no intencional - Efectos educativos - Continuo educativo - Programa abierto y no finito - "Camino crítico educativo" - Globalidad - Acontecimiento - Resocialización - Intencionalidad - Mensaje educativo - Aprendiziente - Experiencia.

¿Y los suyos?

b) Obras a consultar

Bandura, A (1971), - *Social Learning Theory*, New Jersey, General Learning Press.

Analiza los aprendizajes por observación e imitación a partir de estímulos sociales informando sobre los comportamientos demandados por la sociedad.

- Coombs, P.H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*. Paris, PUF.
Modelo de enfoque tradicional basado en la escuela como paradigma de la educación.
- Coombs, Manzoor (1974). *Attacking rural poverty. How Non formal education Can help*.
Enfoque pragmático en función del problema de la pobreza.
- Coombs, P.H. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*.
Testimonio de una evolución importante en la concepción de la educación en tanto conjunto de modalidades.
- Cunha Neves, A.; Eidelman, J.; Zagefka, P., "Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France: 1975-1983". en *Revue Française de Pédagogie*, octubre-diciembre 1983.
Información sobre el desarrollo de la sociología de la educación enfocada fuera de la escuela.
- Dumazedier, J., "Vers une socio-pédagogie de l'auto-formation" e "Introduction au numéro special sur l'Autoformation" de la revista *Educación Permanente*.
Planteo del problema, análisis crítico y proposiciones de acción.
- Furter, P. (1980). *Les systèmes de formation dans leurs contextes*. Berne, P.Lang, 1980.
Texto de un curso universitario que separa las ideas del autor sobre los problemas actuales de la educación.
- King, K. (1982), "Formal, Non formal and Informal Learning. Some north-south contrasts". en *International Review of education*, vol. 28, n° 2. Analiza las interacciones entre las tres modalidades: formal, no formal e informal en el marco de los países desarrollados y subdesarrollados en función de los grupos de edad.
- Le Boterf, G. (1985). *Acteurs et problématiques de l'Éducation Permanente, propositions de quelques hypothèses de travail*. Paris UNESCO, 1985.
Análisis crítico y proposiciones innovadoras para reflexionar sobre la educación.
- Lengrand, P. (1982), "Structures de l'apprentissage dans les pays de l'Eu-

- rope Occidentale)", en *International Review of Education*, vol. 28, n°2. El autor pone en evidencia la interdependencia entre lo formal, no formal e informal. Moore, O.K.; Anderson, A.R. (1969), "Somme principes for the design of clarifying Educational Environments", en *Handbook of Socialization Theory and Research*, D. Goslin (ed), Russell Sage Foundation, Rand, McNally and Company, Chicago.
Análisis de los criterios que permiten construir entornos que den al participante informaciones sobre lo que está haciendo y que los autores consideran educativo.
- Païn, A. (1976), "L'apprentissage des adultes à la télévision: une situation de éducation permanente non intentionnelle".
En el marco de una Tesis para el Doctorado (Tercer ciclo), defendida en diciembre de 1976, aparecen los primeros enfoques de la noción de educación informal.
- Pineau, G. (1983), "*Produire sa vie: auto-formation et autobiographie*", Paris, EDILIG, 1983.
El enfoque autobiográfico aporta a la presentación de la autoformación.
- Romero Brest, G.L. (1977) "Education", en *Un monde por tous*, A. Herrera (ed). Paris, PUF.
Un ejemplo del reconocimiento de la educación como un factor tomado en cuenta en la elaboración de un modelo de simulación social, en respuesta al modelo de Meadows del M.I.T.
- Shofthaler, T. (1981), "Informal Education", en *Education (Collection semestrielle d'apports allemands recents en Sciences pédagogiques)*. Publiée par l'Institut de Collaboration Scientifique Tubingen, RFA, vol 24.
Análisis del concepto de educación informal en relación con el proceso educativo global.
- Scribner, S.; Cole, M. (1973), "Cognitive consequences of formal and informal education", en *Science*, vol. 182, 9 de noviembre.
Lo informal como lugar de defensa de la identidad cultural, especialmente en la educación infantil en las sociedades tradicionales.
- Trilla Bernet, J. (1986), *La educación informal*, PP, Barcelona.
A partir de un enfoque de filosofía de la educación, exploración de la bibliografía clásica en búsqueda de indicios en función de la posibilidad de una educación no intencional.

BIBLIOGRAFIA CITADA

- ADEP (1977), *Les effets individuels de la formation*, Paris.
- AFEC (1978), "Education Permanente, une confrontation d'expériences", *Actes du Colloque*, Paris, marzo 1978.
- AFEC (1986), "Actes du Colloque 'L'inadaptation des systèmes scolaires'", en *Education Comparée*, N° 38, dic. 1986.
- Archer, M. (1982), "The sociology of educational systems", en Bottomore, T.; Nowak S.(comp) *Sociology, the state of the art*. London, Sage Publications.
- Arenas, P.O. (1976), *La TV y nuestro comportamiento cotidiano*, Buenos Aires, Cuarto Mundo.
- AREPA (1979), *Les effets de la formation professionnelle continue*, Paris, junio de 1979.
- Atlan, H. (1980), *Entre le cristal et la fumée*, Paris, Seuil.
- Augé, M. (1985), *La traversée du Luxembourg*, Paris, Hachette.
- Bandura, A. (1971), *Social Learning Theory*, New Jersey, General Learning Press.
- Banks, O. (1976), *The sociology of education*, London, B.T. Batesford Ltd.
- Bastide, R., Artículo "Événement" en *Encyclopedia Universalis*.
- Bartoli, H. (1987), "Intervention au Séminaire Stratégique de l'I.I.P.E. (UNESCO)", mayo de 1987.
- Bayet, G. (1983), en *Le Figaro*, 2 feb. de 1983.
- Beraho-Beri, I. (1979), *La mise en oeuvre de l'Education Permanente dans divers Etats Membres. Une enquête auprès des Commissions Nationales*, Paris, UNESCO, Division des Structures, Contenus, Méthodes et Techniques de l'Education.
- Beraho-Beri, I., Portelli, P. (1983), *Analyse comparée d'expériences d'éducation permanente*, Paris, UNESCO, Division des Structures, Contenus, Méthodes et Techniques de l'Education.
- Bernstein, B. (1971), *Class, Codes and Control*, London.
- Berthelot, J.M. (1983), *Le piège scolaire*, Paris, PUF.
- Berthelot, J.M. (1984), "Exigence sociétale et exigence comparatiste en sociologie

- de l'éducation", en *Cahiers de Recherche en Sociologie de l'éducation de l'Université de Toulouse*, N° 2.
- Bhola, H.S. (1983). "L'éducation non formelle en perspective", en *Perspectives*, vol. 13, n° 1.
- Bonvalot, G.; Courtois, B. (1985). "S'autoformer dans l'espace professionnel", en *Education Permanente*, Paris, junio de 1985, N° 78-79.
- Bourdieu, P.; Passeron, J.C. (1970). *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*. Paris, Minuit.
- Braudel, F. (1985). *La dynamique du capitalisme*. Paris, Arthaud.
- Brim, O.G. Jr. (1966). "Socialization through the life cycle" en Brim, O.G. Jr. y Wheeler (comp.). *Socialization after Childhood*, New York, Wiley.
- Brokover-Erickson (1975). *Sociology of education*, Illinois, The Dorsey Press.
- Caceres, B. (1960). "L'autoéducateur à travers ses témoignages", en *Regards Neufs sur les autodidactes*. Paris, Seuil. *Les Cahiers du GRECOH*, N° 16, 2^{de} trimestre 1977. Groupe de Recherches et d'Etudes sur la construction et l'habitation (GRECOH). Direction de la Construction, Ministère de l'Equipement. *Cahiers Pédagogiques*, N° 237.
- Cazamian, P. (1973). *Leçons d'ergonomie industrielle. Une approche globale*. Ed. Cujas.
- CEGOS y CNOF (1981). *Rapport sur le système français de formation professionnelle continue des salariés*. Paris, Hommes et Techniques.
- Clausen (1968). "Socialization as a concept and as a field of study", en *Socialization and Society*. Boston, Little Brown.
- CNUCED V (1978). *Technologie: Aspects du transfert inverse de technologie relatifs au développement*. Manille.
- Commissariat du Plan (1965). *Réflexions pour 1985*, La Documentation Française, Paris.
- Conseil de l'Europe (1975). *L'Education Permanente. un cadre pour l'Education récurrente*.
- Coombs, P.H. (1968). *La crise mondiale de l'éducation*, Paris, PUF.
- Coombs P.H. (1979). *A reappraisal of the World educational crisis*, Paris, IIEP.
- Coombs, Manzoor (1974). *Attacking rural poverty. How Non formal education can help*.
- Coombs, P.H. (1985). *The world crisis in education. The view from the eighties*.
- Compère, Marie-Madeleine. *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard-Julliard. Collection "Archives".
- Cottrell, L.S.. "Interpersonal interaction and the development of the self", en Goslein (comp.). *Handbook of socialization, Theory and Research*, Chicago, Rand Mc.Nally, pp. 543-570.
- Courtheoux, J. P. (1980). "Modalités du progrès et innovation régressive", en *Revue d'Economie Industrielle*, N° 13.
- Courty C. (1979). "Formation continue, carrière professionnelle dans les conventions collectives et accords d'entreprise", en *Actualité de la Formation Permanente*, N° 42, set.-oct. 1979, pp. 51-63.
- Crayssac, L., Comunicación personal.
- Crozier, M. (1962). *Le phénomène bureaucratique*, Paris, Seuil.
- Crozier, M. (1966). "Télévison et développement culturel", en *Communications*, N° 7, Paris, Seuil.
- Cunha Neves, A.; Eidelman, J.; Zagefka, P. (1983). "Tendances de la recherche en sociologie de l'éducation en France: 1975-1983", en *Revue Française de Pédagogie*, oct.-dic. 1983.
- "Cuore". Cf. la reconstitución de la enseñanza de adultos en el film.
- Deleon, A. (1966). "Conception actuelle de L'Education Permanente et de sa planification", en *Peuple et Culture*, N° 66, Paris.
- Demner, A. (1977). *Etude des réactions à l'habitat angulaire à partir des modèles At home; Trirome; et D. Casanova*. Ministère de l'Equipement, Direction de la Construction.
- Detienne, Vernant, J.P., *Les ruses de l'intelligence, la métis des grecques*, Paris, Flammarion.
- Deuxième Commission (1983). *La volonté d'aménager ensemble*.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*, New York, Macmillan Company.
- Dubar, Claude (1980). *Formation permanente et contradictions sociales*, Paris, Editions Sociales.
- Dumazedier, J. (1976). *Société éducative et pouvoir culturel*, Paris, Seuil.
- Dumazedier, J. (1980). "Vers une socio-pédagogie de l'autoformation", en *Cahiers Internationaux de Pédagogie*, Sèvres.
- Dumazedier, J. (1985). "Formation permanente et autoformation", en *Education Permanente*, Paris, junio de 1985, N° 78-79.
- Durkheim, E., *Education et Sociologie*.
- Duruy, V., "Rapport à l'Empereur précédant les décrets du 31/7/1868", Cit. en Brigitte Mazon "Fondations Américaines et Sciences Sociales en France 1920-1960". Tesis de Doctorado de Tercer Ciclo, Paris, 1985. *Echange et projets*, n° 20, octobre-diciembre 1979.
- Eggleston, J. (comp.) (1974). *Contemporary research in the sociology of education*. London, Methuen.
- Elder, G.H., Jr. (1974). *Children of the Great Depression*. Illinois, University of Chicago Press.
- Establet R.; Baudelot, C. (1971). *L'école capitaliste en France*, Paris, Maspéro.
- Ferro, M. (1985). *L'histoire sous surveillance*, Paris, Folio, Calmann-Lévy.
- Fourastié, J. (1963). *Le grand espoir du XXème siècle*, Paris.
- Furter, P. (1968). *Tendances de la planification de l'éducation en Amérique Latine ou les déboires et les espoirs de l'éducation permanente dans les perspectives du développement*, Caracas.
- Furter, P. (1977). *Le planificateur et l'éducation permanente*, Paris, UNESCO, IIEP.
- Furter, P. (1980). *Les systèmes de formation dans leurs contextes*, Berne, P. Lang.
- Furter, P. (1982). "A propos de deux ouvrages sur l'éducation informelle", en *Perspectives*, vol. 12, n° 2, 1982.
- Gelpi, E. (1970). "Perspective de l'éducation des adultes" en Italie", en *Education Permanente*, N° 5, Paris, marzo 1970.

- Gelpi, E. (1979), *A future for lifelong education*, Manchester Monographs, 13, Department of Adult and Higher education, University of Manchester, 1979.
- Gelpi, E. (1982), *Institutions et luttes éducatives*, Paris, Edilig.
- Gelpi, E. (1985), *Lifelong Education and international relations*, London, Croom Helm.
- Grandsaiff, M., *Program of Studies in Non Formal Education. Study Team Reports. Alternatives in Education, A summary View of Research and Analysis on the Concept of Non Formal Education*, East Lansing, Michigan State University.
- Gros, A. (comp.), *Sociologie de l'éducation. Textes fondamentaux*.
- Harrington, C.; Whiting, J.W. (1972), "Socialisation process and personality", en F.L.K. Hsu (comp.), *Psychological Anthropology*, Cambridge, Mass. Schenelman Publications, 1972.
- Havighurst, R.J.; Neugarten (1975), *Society and Education*, Allwyn and Bacon.
- Hely, A.S.M., (1962), *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes. D'Else- neur à Montréal*, Paris, UNESCO.
- Herrera, A.O. (1977), *Un monde pour tous*, Paris, PUF.
- Herzog, H. (1944), "Motivations and Gratifications of daily serial listeners", en Lazarsfeld and Stanton (dir.), *Radio Research, 1942-43*, New York.
- IFOP, (1974), "Sondage: Les salariés français et la formation continue", enero de 1974.
- IFOP "Les enfants et la pub", en *Le Nouvel Observateur*, 13-19 dic. 1985.
- Informations SIDA*, n° 196-197, jun. jul. 1970.
- Illich, I. (1971), *Libérer l'avenir*, Paris, Seuil.
- International Encyclopedia of the Social Sciences*, artículo "Education", T.4, p.512.
- Isambert-Jamati, V.; Maucorps, J.G. (1972), *La sociologie de l'éducation*, Paris.
- Isambert-Jamati, V. (1984), "Les sciences sociales de l'éducation et 'Le Ministère' en France", en *Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques de l'Université de Toulouse*, N°2, mayo 1984.
- ISCED (1975), *Manuel pour la collecte des statistiques de l'éducation des adultes*, Paris, UNESCO.
- Janowitz, M.; Schultze, R. (1961), "Tendances de la recherche dans le domaine des communications de masse", en *Communications*, N°1, 1961, Paris, Seuil.
- Kallen, D., (1979), "Recurrent education and lifelong learning: definitions and distinctions", en Tom Schuller y J. Magony, *World Yearbook of education*, 1979. Edited by London, Kogan Page, New York, Nichols Publishing Company.
- Katz, E. (1959), "Mass Communication Research and the Study of Culture", en *Studies in public communication*, 2.
- Katz, E.; Foulkes, D. (1962), "On the use of the Mass media as 'escape' clarification of a concept", *Public Opinion Quarterly*, Fall 1962.
- Katz, E.; Gurevitch, M.; Hass, H. (1973), "On the use of the Mass Media for important things", *American Sociological Review*, Vol. 1, 38, abril 1973.
- King, K. (1982), "Formal, Non formal and Informal Learning. Some north-south contrasts", en *International Review of Education*, Vol. 28, n° 2.
- Klapper, J. (1960), *The effects of mass communications*, New York, Free Press.
- La Belle, Th., *Formal, Non formal and Informal education. A holistic perspective on lifelong education*, *La Nación*, Buenos Aires, 7 de enero de 1974.
- Lapassade, G., *L'homme inachevé*, Paris, Minuit.
- Lapied, M. (1984), "L'événement dans le discours épistolaire", en Collectif, *Actes du Colloque organisé par le Centre Méridional d'Histoire Sociale sur la notion d'événement*, 1984.
- Lazarsfeld, P.; Merton, G., "Mass Communication, Popular Taste and Organized Social Action (1948)", en W. Schramm (comp.), *Mass Communication*, Univ. of Illinois Press, 1960.
- Le Boterf, G. (1985), *Acteurs et problématiques de l'Education Permanente (propositions de quelques hypothèses de travail)*, Paris, UNESCO.
- Lefebvre, H. (1960), *La vie quotidienne dans le monde moderne*, Paris, Minuit.
- Legrand, L. (1982), *Pour un collège démocratique. Rapport au Ministre de l'Education Nationale*, Paris, La Documentation Française.
- Legrand, L. (1983), entrevista en *Les Nouvelles d'Alsace* del 9 noviembre de 1983.
- Lengrand, P. (1965), *L'Education Permanente*, Peuple et Culture.
- Lengrand, P. (1982), "Structures de l'apprentissage dans les pays de l'Europe Occidentale", en *International Review of Education*, vol. 28, n°2.
- Le Point*, sondeo, octubre de 1986.
- Lesne, M. (1977), *Travail pédagogique et formation d'adultes*, Paris, PUF.
- Le Thanh Khoi (1984), "Socio-économie de l'éducation et problématique du développement. Quelques tendances de la recherche", en *Cahiers du Centre de Recherches Sociologiques de l'Université de Toulouse*, N° 2, mayo de 1984.
- Lest - Geland, E.; Beachesne; Gautrat, J.; Rostang, G.; (1975), *Pour une analyse des conditions du travail ouvrier dans l'entreprise*, Paris, A. Colin.
- Lugassy, F., *Les réactions à l'immeuble D. Casanova à Ivry*. Plan de Construction, Recherche suivie par la Direction de la Construction au Ministère de l'équipement, mars 1977.
- Lusebrink, H.-J.; Reichardt, R. (1984), "La prise de la Bastille comme 'événement total'. Jalons pour une théorie historique de l'événement à l'époque moderne", en Collectif, *Actes du colloque organisé par le Centre Méridional d'Histoire Sociale sur la notion d'événement*.
- Mc Quail, D. (1969), *Towards a sociology of Mass Communications*, London, Collier MacMillan.
- Maidana, R. (1977), "Educación y Reforma Agraria en Honduras. El Fenómeno de la educación incidental", en *Educación y Reforma Agraria en Honduras, Proyecto RLA "Desarrollo y educación en A. Latina y el Caribe"*.
- Mannheim, K. (1940), *Man and Society: in an age of reconstruction*, London, Routledge.
- Mannheim, K.; Stewart, W.A.L. (1962), *An introduction to the sociology of education*, London, Routledge.
- Mattelart, A.; Castillo, C. y L. (1970), *La ideología de la dominación en una sociedad dependiente: la respuesta ideológica de la clase dominante chilena al reformismo*, Buenos Aires, Signos.

- Meadows, D.H., D.L., Randers, J.; Behrens III, W.W. (1972), *The limits to growth. A report for The Club of Rome*. New York, Universe Books.
- Méhaut y col. (1978), *Formation Continue, gestion du personnel et marché de la formation. Une étude régionale du système français de Formation Continue*. Paris, CNRS.
- Mialaret, *Les Sciences de l'éducation*, Paris, PUF.
- Moles, A. (1966), *Sociodynamique de la culture*, La Hage-Mouton.
- Moles, A. (1970), *Contribution à l'Education Permanente*, publicación del Conseil de l'Europe.
- Moles, A. (1976), *Micropsychologie et vie quotidienne*, Paris, Denoel-Gonthier.
- Molino, en Collectif (événement).
- Moore, O.K.; Anderson, A.R. (1969), "Some principles for the design of clarifying Educational Environments", en D. Goslin (comp.), *Handbook of Socialization Theory and Research*, Chicago, Russell Sage Fondation. Rand-McNally and Company.
- Morin, E. (1974), *Le paradigme perdu*, Paris, Seuil.
- Mortimer, J.T.; Simmons, R.G. (1978), "Adult Socialization", en *Annual review of sociology*.
- Muraro, H., comunicación personal.
- Muxel-Douaire, A. (1985), "Des 'passions' de jeunesse en marge de l'école: les pratiques d'autoformation", en *Education Permanente*, Paris, junio 1985, N° 78-79.
- OCDE (1971), *Equal Education Opportunity: A Statement of the Problem with Special Reference to Recurrent education*, Paris.
- OCDE/CERI (1973), *Recurrent Education: A Strategy for Lifelong Learning*, Paris.
- OCDE (1984), *L'emploi des jeunes en France*, Paris.
- Orstman, O. (1978), *Changer le travail. Les expériences, les méthodes, les conditions de l'expérimentation sociale*, Paris, Dunod.
- Paín, A. (1976), "L'apprentissage des adultes à la télévision: une situation d'éducation permanente non intentionnelle", Tesis de Doctorado de Tercer ciclo, bajo la dirección de J. Dumazedier.
- Paín, A. (1985), "L'autoformation dans les entreprises: quelques conditions préalables", en *Education Permanente*, Paris, Junio 1985, N° 78-79.
- Parsons, T., Definición de educación citado en "Sociologie de l'éducation", A.Gros, Textes fondamentaux.
- Pasquier, B. (1983), "L'entreprise comme milieu éducatif dans les formations en alternance" en *Revue Education et Société*, set.-oct. 1983.
- Pasquier, B. (1985), "Pour une description détaillée des systèmes de formation en alternance dans les pays européens consulter" en *L'alternance dans les systèmes de formation professionnelle en Europe*, Documents du CCCA, N° 87, julio-agosto-setiembre 1985.
- Paulston, (1972), *Non formal education: an annotated bibliography*, New York.
- Pineau G. (1977), *Education ou aliénation permanente*, Paris, Dunod.
- Postman, N., *Teaching as a subversive activity*.
- Première Commission, *De l'idée à la réalisation*.
- Prestat, Lancelle, Binois (1976), "La place des réunions dans le fonctionnement des groupes de travail semi-autonomes", en *Sociologie du Travail*, N° 1.
- Prost, A. (1985), *Eloge des pédagogues*, Paris, Seuil.
- Pucheu (1974), *Revue Esprit*, número especial sobre la formación, octubre.
- Ramírez, F.O.; Boli, J. (1987), "The political construction of mass schooling: European Origins and Worldwide institutionalization", en *Sociology of Education*, Vol.60, enero.
- Ratier, L.; Haser, G., *Les effets de la formation d'ingénieurs du CESI*, Paris, julio de 1978.
- Reimer, E. (1970), *School is dead: alternatives in education*, Doubleday and Com-pay Inc.
- Romero Brest; G.L.; Paín, A.; Sirvent, M.T.; Brusilovsky, S. (1968), *Estudio del uso del tiempo libre*, Buenos Aires, CICE.
- Romero Brest, G.L. (1977), "Education" en A. Herrera (comp.), *Un monde pour tous*, Paris, PUF.
- Sainsaulieu, R. (1972), *Les relations de travail à l'usine*, Les Editions de l'Organisation.
- Sainsaulieu, R. (1977), *L'identité au travail*, Paris, Presses de la Fondation Nationale des Sciences Politiques.
- Salmona, M. (1980), "Transmission parents-enfants des savoirs liés aux 'sens'", en *Le corps en famille*, número especial de la revista *Le groupe familial*, julio-setiembre 1980, N° 88.
- Schwartz, B. (1969), "Formal and informal education", en Bereday, G. Z. (comp.), *Essays on World Education. The Crisis of Supply and demand*, New York, Oxford University Press.
- Schwartz, B. (1973), *L'éducation demain*, Paris, Aubier-Montaigne.
- Schwartz, B. (1981), *L'insertion professionnelle et sociale des jeunes. Rapport au Premier Ministre*, La Documentation Française, setiembre 1981.
- Shofthaler, T. (1981), "Informal Education", en *Education (Collection semestrielle d'apports allemands récents en Sciences pédagogiques)*, l'Institut de Collaboration Scientifique Tubingen, RFA, vol 24, 1981.
- Souchon, M., *Le professeur et les images*, Paris.
- Scribner, S.; Cole, M., (1973), "Cognitive consequences of formal and informal education", en *Science*, vol 182, 9 nov. 1973.
- Sué, R. (1985), "De l'autoproduction à l'autoformation", en *Education Permanente*, Paris, junio 1985, N° 78-79.
- Talmon, Y. (1963), "Adult socialization, a comparative analysis", en *Conference of Socialization through the Life Cycle*, New York.
- Taylor, (1965), *L'organisation scientifique du travail*, Paris, Dunod.
- Tchakhotkine, *Le viol des foules*.
- Tedesco, J.C., Comunicación personal.
- Thery, B. (1986), *Entreprise, milieu éducatif. Rapport de recherche*, Paris, nov. 1986.
- Trilla Bernet, J. (1986), *La educación informal*, Barcelona, PP.

- UNESCO (Faure), *Apprendre à être*.
- UNESCO, (1981), *Le groupe de réflexion sur le développement futur de l'éducation a produit plusieurs documents intéressants. Document de travail*, nov. 1980; informe intermedio en set. 1981, el informe final, dic. 1981.
- UNESCO, Rassekh, *Quelques remarques sur le contexte socio-économique du développement et son influence sur l'évolution des contenus de l'éducation au cours des deux prochaines décennies*, IIEP, S. Rassekh, 1980.
- UNESCO (1976), *Colloque sur la contribution des non-enseignants aux activités éducatives dans la perspective de l'éducation permanente. Document de travail*, Paris, set. 1976.
- Varsavsky, O. (1971), *Proyectos Nacionales*, Buenos Aires, Periferia.
- Verné, E.; Dauber, H. (1977), *L'école à perpétuité*, Paris.
- Vettrano-Soulard, M. Claude, "Mémorisation des spots publicitaires télévisés", marzo de 1988 (comunicación personal).
- Wax, M.I.; Diamond, S.; Gearing, F.O. (ds.), *Anthropological perspectives of education*, New York, Basic Books, 1971.

INDICE

Introducción	9
La pulga en la oreja	9
El plan de presentación	12
Modo de empleo	14
Agradecimientos	14

PRIMERA PARTE

¿POR QUÉ INTERESARSE EN LA EDUCACIÓN INFORMAL?

Introducción	17
1. Tres problemas de actualidad	19
Los adultos frente al cambio	19
La escuela jaqueada	23
El futuro, un desafío mayor para la educación	29
Espacio abierto	35
2. Las enseñanzas de dos interpelaciones al <i>establishment</i> educativo	37
Educación Permanente: ¿un intento "desviado"?	37
La Formación Continua en Francia: acercar la educación a la acción	48
Espacio abierto	59
Conclusión: salgamos de lo ordinario	61

SEGUNDA PARTE

¿LA EDUCACIÓN INFORMAL EXISTE?

Introducción	67
3. Indicios en el trabajo, la vivienda y la televisión	69
La dimensión educativa de la organización	69

Los efectos formadores de la vivienda	81
El aprendizaje no intencional de los adultos en los programas de televisión	90
4. La emergencia del concepto	103
Una anterioridad no reconocida	103
Perceptible por un cambio de óptica	109
Situado en la acción	111
Espacio abierto	118
5. Tres espacios salientes de la educación informal	121
El contenido originado en lo cotidiano	121
Los medios, coproductos de la acción	131
El rol decisivo del que aprende	143
Espacio abierto	150
Conclusión: actuemos sobre el terreno	151
Ejercicio de "lectura educativa" de una estructura	131
Propuesta metodológica para explorar el potencial educativo de una situación profesional	161

TERCERA PARTE

COMO INTEGRAR LOS APORTES DE LA EDUCACIÓN INFORMAL

Introducción	169
6. Profundizar la reflexión	171
Por una sociología de todas las actividades educativas	171
Por una combinación más eficaz de los recursos educativos	177
Hacia una identificación de los contenidos necesarios	183
Espacio abierto	185
7. Hacia la realización de un enfoque global de la acción educativa en la sociedad	187
Cómo satisfacer necesidades complejas	187
Explorar las posibilidades de acción en común entre la educación formal, no formal e informal	191
Espacio abierto	198
Conclusión: las palabras... y la cosa (respuestas a un profesional) ...	199
¿Por qué utilizar el término "informal" para caracterizar esta nueva modalidad educativa?	199
¿Cómo caracterizar la Educación Informal	200
¿Cómo situarla en relación con la educación formal y no formal?	201
¿Cuál es su campo de acción?	201
¿Cuáles son sus aportes principales?	202

¿Cuáles son las competencias mínimas que el individuo debe poseer para beneficiarse con las oportunidades informales de aprendizaje?	203
Un riesgo a superar	204
... y un desafío a asumir	205
¿Y para profundizar?	205
Bibliografía citada	209

• **Colección Psicología Contemporánea**

Atienza, Marta: **Estrategias en psicoterapia guesfálica**

Avenburg, Ricardo: **El aparato psíquico y la realidad**

Baudes de Moresco (comp.): **Grupos operativos**

Baudes de Moresco, M.: **¿Grupo o psicoanálisis?**

Bleger, José: **Psicoanálisis y dialéctica materialista**

Bleger, José: **Temas de psicología**

Bleichmar, Hugo: **Introducción al estudio de las perversiones**

Bleichmar, Hugo: **El narcisismo**

Bleichmar, Hugo: **La depresión. Un estudio psicoanalítico**

Bohoslavsky, Rodolfo: **Orientación vocacional**

Braier, Eduardo: **Psicoanálisis. Tabúes en teoría de la técnica. Metapsicología de la cura**

Braier, Eduardo: **Psicoterapia breve de orientación psicoanalítica.**

Cercov, Daniel: Psicopatología general dialéctica.

Clark, D. H.: Psiquiatría administrativa. Los roles en la comunidad terapéutica

Drevillon, Jean: Psicología de los grupos humanos

Espartaco, Carlos y otros: Lo económico en Freud

Etchegoyen, R. y Avenburg, B.: Estudios de clínica psicoanalítica sobre la sexualidad

Fernández, Ana: El campo grupal (Notas para una genealogía)

Fernández, Mouján, O.: Crisis vital. Un modelo transformador en psicoanálisis y psicología social

Ferrari, H., Luchina, N. e I.: Asistencia institucional. Nuevos desafíos a la consulta médico-psicológica

Fiorini, Héctor: Teoría y técnica de psicoterapias

Fiorini, Héctor: Aportes teórico-clínicos en psicoterapias

Harari, Roberto: Discurrir el psicoanálisis

Hinde, R. A.: Introducción a la etología para psicólogos

Hornstein, Luis: Cura psicoanalítica y sublimación

Kogan, Aída Aisenson: Introducción a la psicología

Kogan, Aída Aisenson: Propuestas en psicoterapia

Lagache, Daniel: La teoría de la transferencia

Lagache, Daniel: Los modelos de la personalidad

Laplanche, Jean: Interpretar con Freud y otros ensayos

Laplanche, Jean: La sexualidad

Leclaire, Serge: Para una teoría del complejo de Edipo

Liendo, E.C. y Gear, M.C.: Informática psicoanalítica

Liendo, E.C. y Gear, M.C.: Psicoanálisis del paciente y del ambiente

Maisonneuve, Jean: La dinámica de los grupos

Maldavsky, David: Procesos y estructuras vinculares. Mecanismos, erogeneidad y lógicas

Maldavsky, David: Teoría de las representaciones

Mannoni, Octave: Freud. El descubrimiento del inconsciente

Este libro se terminó de imprimir
en el mes de mayo de 1992 en
Impresiones SUD AMERICA
Andrés Ferreyra 3767/69, Capital