

LA FORMACION EXTRAESCOLAR Y EL DESARROLLO DEPENDIENTE

Pierre Furter ()*

INTRODUCCION

Entre las innumerables singularidades de la producción teórica que inspira la problemática del desarrollo, la más curiosa es la tendencia a utilizar los esquemas seculares del pensamiento teológico, lo que conduce esencialmente a escoger un punto de llegada claramente imaginado —El Desarrollo, la Nueva Sociedad, en suma, un sustituto del Reino de Dios—, a redefinir el o los pecados capitales como el subdesarrollo, los pobres, la miseria, etc. . . y a proponer un camino de salvación, cuidadosamente organizado en una nueva progresión de etapas, como las estaciones del Vía Crucis. Aquellos, que se preocupan sobre todo por la formación¹ en el desarrollo están todavía más supuesto que los demás a este género de tentaciones intelectuales.

En esas condiciones, nuestro propósito es principalmente metodológico. Nos esforzaremos sistemáticamente por romper con ese género de razonamiento que puede ser útil, pero que nos parece bastante ajeno a un

* Profesor en la Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación en la Universidad de Ginebra y del Instituto Universitario de Estudios para el Desarrollo en Ginebra, Suiza.

1. Para evitar equívocos inútiles, utilizaremos los términos "formación", "educación" y "enseñanza" como sigue: *formación* significa para nosotros toda intervención que trata de modificar rápidamente la conciencia, las actitudes y el comportamiento de una persona o de un grupo; *educación* es toda intervención de formación que se atiene a los modelos difundidos en y por Occidente; *enseñanza* significa toda forma de educación que se sitúa en los niveles primario, secundario o superior de los sistemas nacionales de educación. La acepción específica que daremos de la noción de *extraescolaridad* será explicada en el texto, en particular en el capítulo segundo (Cf. figura III).

siglo en el que se busca la solución de otros problemas. Sin embargo, nuestro objetivo de la formación, entendida ésta como el conjunto de intervenciones que buscan modificar al individuo o a la colectividad, es demasiado complejo para que podamos contentarnos con un solo método. Utilizaremos, por lo tanto, tres enfoques sucesivos que trataremos de hacer converger hacia una interpretación coherente.

Ante todo analizaremos el fenómeno particular que nos interesa en función de su desarrollo histórico. En el primer capítulo intentaremos poner de relieve las circunstancias y los contextos en los cuales un razonamiento en favor de la formación extraescolar, ha logrado colocarse a nivel universal a través de las conferencias internacionales que la UNESCO ha organizado en los dos últimos decenios y uno de cuyos múltiples logros es “la nueva estrategia” que propone el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento. Ese análisis crítico del razonamiento sobre el papel de la educación extraescolar en el desarrollo debería permitirnos demostrar nuestra tesis fundamental: que este logro de la educación extraescolar no se debe a que ésta movilice los recursos inutilizados, ni a que sea más funcional, ni a que responda, en consecuencia, a las necesidades de las poblaciones interesadas, sino a que ella es el único medio de continuar la misma política de escolarización bajo otra forma. No se trata de una reflexión sobre los modelos de desarrollo que explique este interés por lo extraescolar, sino más bien de las dificultades de salir del atolladero en que nos encontramos con respecto a la universalización del modelo occidental de la formación. En lugar de ir a las raíces de la crisis llamada “mundial”, de la educación, se hacen esfuerzos por reajustar las políticas educativas, agregando un nuevo dominio de formación.

Pero no basta criticar un razonamiento para cambiar la realidad de las cosas. Prueba de ello es que, a pesar de todos los estudios, folletos y declaraciones oficiales sobre la “crisis de la educación”, los sistemas escolares siguen desarrollándose. Por eso, en el segundo capítulo nos esforzaremos por delimitar de manera sistemática las formas de intervención —por cierto bastante dispares— que se clasifican con el vago término de “formas extraescolares de educación”. Mostraremos que una de las mayores dificultades consiste en que las técnicas de que disponemos para hacer el inventario de esas formas —semánticas, estadísticas y taxonómicas— no han sido todavía elaboradas hasta el punto de hacer visible un fenómeno cuya importancia, en general, se subestima. Basándonos en nuestra

experiencia —desgraciadamente limitada—² trataremos de poner un nuevo enfoque de esta problemática.

A continuación de ese segundo capítulo —bastante técnico, aunque contiene implícitamente una discusión de las posturas ideológicas que justifican y estructuran las clasificaciones y, por consiguiente los inventarios propuestos pasaremos a un tercer capítulo, que es crítico en el sentido en que Habermas utiliza este concepto (Habermas, 1975). Nuestro propósito es articular el análisis de las estructuras reales de lo extraescolar en la interpretación de una serie de razonamientos sobre el tema, a fin de captar el sentido de ese desenvolvimiento, en la problemática contemporánea de la formación. Esto nos permitirá destacar las líneas de una investigación para que la formación sirva realmente al desarrollo de los hombres y no para que éstos dependan servilmente de formas de crecimiento a las cuales no les resta más que la siniestra libertad de adaptarse o de desaparecer.

Aunque asumo la entera responsabilidad por este escrito, tengo que aclarar que el mismo es el resultado de un intenso trabajo de elaboración colectiva, principalmente, en lo que atañe a nuestra enseñanza sobre lo extraescolar y a los problemas de la dependencia tanto en el Instituto de Estudios del Desarrollo, de Ginebra, como en el Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIEP), de París, y en el Instituto de Estudios Avanzados en Educación de la Fundación "Getulio Vargas" (IESAE), de Río de Janeiro, entre 1971 y 1975. Deseo en particular agradecer a mis colaboradores, la Srta. Gabrielle Hausmann y el Sr. Michel Carton, así como a todos los demás participantes en esos Seminarios por su aporte, que ciertamente ha sido considerable.

2. Las experiencias en las cuales hemos podido tomar parte como participante o como evaluador son las siguientes:

- En Brasil: las experiencias de alfabetización concientizadora del MEB y de Paulo Freire (1962 - 1967), (Furter, 1976); y de educación extraescolar en el Estado de Pernambuco (1972) (Furter y Swett, 1972);
- En Venezuela: experiencias de planificación dentro de las perspectivas de la educación permanente a propósito de la ODECA (1968 - 1970) (Furter, 1970); de política cultural (Furter, 1976) y del INCE (Furter, 1977);
- En Irán: el proyecto piloto de alfabetización funcional (1970) (Furter, 1972);
- En Senegal: en experiencias de educación de adultos en el medio rural (1972) (Furter y Grabe, 1971);
- En Rwanda principalmente: estudio de alternativas a la ayuda suiza en materia de educación (1972-1974) (Furter, 1974 e.a.);
- Por último, en Francia: participación en evaluaciones de proyectos de formación colectiva en Saboya, Grenoble y Lorena (1972 - 1974) (Furter, 1971).

CAPITULO I

LA PROBLEMATICA DE LA EDUCACION EXTRAESCOLAR EN
EL CONTEXTO DE LA EDUCACION Y EL DESARROLLO*Funciones de la educación extraescolar*

Una de las grandes debilidades actuales del estudio de la educación extraescolar es la escasez de los estudios históricos. No sólo no sabemos —o lo sabemos mal— cómo se ha desarrollado este fenómeno, sino que subestimamos o ignoramos que muchas veces se trata de formas “extraescolares” que han precedido a las escolares de formación. Compartimos la opinión que los papeles (históricos) de la educación extraescolar en el mundo (y no sólo en Occidente) han sido mucho más importantes y que el conocimiento sistemático de los mismos presentaría una nueva imagen completamente distinta del crecimiento de la formación en las sociedades no industrializadas. Por lo menos es lo que podemos deducir de las observaciones y aclaraciones —un tanto apresuradas y a veces superficiales— de los trabajos de Grandstaff que merecerían emprenderse de nuevo para Europa y en Europa (Grandstaff, 1974).

Esta limitación histórica permite afirmar rotundamente a ciertos apologistas de la educación extraescolar que se trata de una innovación absoluta, de una revolución educacional, de la invención del siglo, en suma, que todo ha comenzado de nuevo... con ellos. La educación extraescolar sería una singularidad de *nuestra* sociedad *moderna* cuyas funciones se podrían determinar *a priori* (Hallenbeck, 1964:5-25). Dejando a un lado toda referencia histórica —lo cual les permite hacer creer que lo han inventado todo, aunque a menudo no han hecho más que copiar laboriosamente el pasado—, afirman con la mayor simpleza que la educación extraescolar satisface necesariamente tal o cual función. Esta simpleza les permite también proponer tipologías claras y nítidas en que podemos distinguir en seguida funciones que todo el mundo conoce, y otras cuya clasificación parece mucho más delicada.

Empecemos por las funciones más conocidas. En primer lugar está la de la recuperación (*rattrapage*). La mayor parte de los autores cree, en efecto, que la educación extraescolar se desarrolla en función de ciertas necesidades de clientelas específicas que aparecen a medida que una

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente sociedad va haciendo uso de sus recursos humanos. Así, cuando la sociedad utiliza un grupo de estos recursos que hasta entonces había sido poco favorecido, hay que proporcionarle en seguida al grupo las condiciones para “recuperar” su retardo. En esta perspectiva, la acción de lo extraescolar no tiene límites. Sus intervenciones incluirán tanto a jóvenes como a ancianos, a mujeres como a hombres. . . siempre en función de las “necesidades”, es decir, en función de los intereses de los grupos, de las clases o de las civilizaciones dominantes.

Otros irán más lejos, haciendo resaltar la originalidad de que la educación extraescolar se identifica con la *educación de adultos* y que ellos distinguen y a veces oponen a las demás formas de educación. Son los fanáticos que “van a la educación de adultos” como otros en el siglo pasado iban a las misiones. Para ellos, la educación no sólo debe demostrar que el adulto puede seguir formándose, lo cual está bien, sino que *debe* hacerlo, lo cual es discutible. En efecto, los movimientos sociales de la educación de adultos (que participan en gran manera de ciertas características de las sectas) son de difícil interpretación. Por una parte, no se puede negar que esta educación se haya desarrollado. Para 1963, Hallenbeck calculaba en 17 millones a los adultos que estudiaban y en 9 millones a los que se autoeducaban, mientras que los adultos clasificados como estudiantes regulares no eran más de 2,600.000 en los Estados Unidos (Hallenbeck, 1964: 5-25). Pero, ¿no se ha efectuado este desarrollo por razones ambiguas? ¿Se trata acaso de una respuesta (adecuada) a necesidades de cambio? (Pero, ¿cuáles, en nombre de qué y para qué? (Pantillon, 1974). ¿No es acaso, una proyección sobre el área de la formación de la sociedad de consumo (se consume formación, como se consumen las vacaciones o los ocios)? O peor aún, ¿no se trata acaso del resultado de la acción del campo de presión de educadores frustrados por la escolarización o de militantes políticos que han fracasado en su política, en fin, de personas que transfieren sus aspiraciones revolucionarias al área de la formación como lo han demostrado cruelmente ciertas críticas? (Guigou 1972 y Fritsch, 1971). Sea como fuere, podemos deducir ya tres funciones: *recuperar, mantener y progresar*. Pero otros autores, al admitir la universalidad de esas primeras funciones, insisten mucho más en otras, como las de *participación y de autodesarrollo*.

Figura I:

**CUADRO COMPARATIVO DE LAS FUNCIONES ATRIBUIDAS
A LA EDUCACION EXTRAESCOLAR**

COOMBS SHEFFIELD	HALLENBECK	LOWE
Recuperar	Compensar remediar	Remediar
Mantenerse	Adaptarse Educación Racional	Defender la Ecología
Progresar	Cambio: Movilidad	Formar Profesionales
	Desarrollar Responsabilidad Cívica	Instruir el espíritu cívico
	Auto-desarrollarse	

Fuentes: Coombs 1964: 203-209

Sheffield 1972: IX

Hallenbeck 1964: 5 y ss

Lowe 1970: 1 y 33

Como lo muestra el cuadro comparativo de las funciones atribuidas a la educación extraescolar por cuatro autores anglosajones (figura I), existe una convergencia innegable respecto de las tres primeras; en cambio, las dos últimas no son percibidas por todos los autores. Ahora bien, al estudiar con más cuidado ese primer esfuerzo taxonómico, nos damos cuenta que la convergencia se explica esencialmente porque la materia implícita en todos los autores es la escolarización tal como se ha desarrollado en el mundo occidental industrializado. Así, cuando atribuyen a la educación extraescolar la función de “recuperación”, se trata, pura y simplemente, de permitir la integración a la población que no ha sido escolarizada —es decir, que no ha tenido el aprendizaje de la formación tal como se ha institucionalizado en los países industrializados que se reagrupan dentro de la OCDE o de la OTAN— en el universo de los escolarizados, y no de recuperar los conocimientos y el saber que necesita la integración para *desarrollarse*. Este concepto etnocéntrico aparece igualmente en las funciones “de adaptación” y de “promoción”, ya que se trata de procesos formativos con vistas a integrar poblaciones que se hubieran quedado al margen de la evolución de las sociedades llamadas “modernas”. En esas tres funciones no hay nada que haga suponer que la participación de los interesados haya sido contemplada ni aún deseada. ¿Se han expresado esos autores al respecto? ¿Están de acuerdo con esos objetivos? ¿No habrá otras necesidades que satisfacer? ¿Tendrán el deseo que la educación extraescolar satisfaga otras funciones? Francamente, no sabemos nada, sino que las clientelas *reales* que siguen efectivamente esas formas de educación son mucho más limitadas que las clientelas *potenciales*. Cabe sospechar que la educación extraescolar se ha legitimado en la medida en que los autores comprueban que la escolarización concebida en el modelo occidental no es capaz de responder a sus objetivos y que es necesario buscar nuevas salidas a lo que se ha llamado la crisis —mundial o no— de la educación escolar.

Con el fin de verificar esta hipótesis, vamos a examinar el lugar que se le ha atribuido a la educación extraescolar para el desarrollo, en tres conferencias internacionales sobre educación de adultos que la UNESCO ha organizado después de la última guerra mundial. Estas son poco numerosas, por lo cual, es fácil captar todos sus aspectos significativos. Las conferencias se han sucedido cada diez años, lo que hace de cada una un cómodo punto de referencia para seguir la evolución diacrónica de la problemática en los decenios. Por último, su preparación y sus repercusiones tuvieron la suficiente importancia en el nivel de los razonamientos como para darnos los elementos esenciales del debate ideológico. Para

Pierre Furter

las dos primeras, utilizaremos la historia oficial publicada por la UNESCO (Nely, 1963); para la tercera, hurgaremos en nuestra experiencia de delegado suizo y consultaremos las distintas versiones —confidenciales— del documento de base (UNESCO/CONFEDAD 1971-1972).

Las conferencias internacionales sobre Educación de Adultos y la problemática del subdesarrollo

1. La Conferencia de Elsinor (1949)

Aunque parece que hubo una conferencia internacional en 1929, celebrada en Cambridge (Reino Unido),³ y la de Elsinor (Dinamarca), inaugura las actividades de la UNESCO en este campo. Sin embargo, esta primera conferencia fue no solamente europeicéntrica —no hubo *ningún* participante que representara al Tercer Mundo y las dos terceras partes de los participantes, no sólo fueron europeos, sino también clasistas. Todo se desarrolló como si Europa fuese todavía el centro del mundo y como si toda problemática, como la de la educación de adultos, que es nueva en el nivel internacional, no pudiera desarrollarse ni difundirse sino partiendo del centro. En Elsinor, los participantes quisieron, sobre todo, promover a “la élite” obrera y, cuando hablaban de educación “popular”, era sólo con la intención de difundir la cultura burguesa en los medios proletarios. No es de extrañar, pues, que los movimientos de la cultura llamada “popular” y las asociaciones privadas para la promoción social y educativa dominaran el debate. Por otra parte, sólo se trataba de educación de adultos y no de educación extraescolar. Sólo iba dirigida a personas que *ya* estaban activas; sus fines eran limitados, como:

- forma élites obreras o campesinas a fin de encuadrar a los grupos sociales que ascienden;
- promover la educación popular, entendida en el sentido restrictivo de “generalizar para toda la población adulta los beneficios de la escolarización y de la instrucción pública”. En esta perspectiva se evocan los problemas de los países en desarrollo y, en ella, la UNESCO se podría comprometer dentro de su Proyecto Principal N° 1 en América Latina, donde la expansión de la educación pri-

3. No hemos obtenido suficiente información acerca de ella para incluirla en este análisis histórico.

— *maria* incluiría *ipso facto*, la educación (primaria) de adultos (Paiva, 1973; Mantovani, 1958; Prieto, 1965);

— sostener acciones puntuales e intensivas a fin de complementar con “formación”, ciertas acciones sociales como campañas de vacunación o de salubridad pública.

Con todo, si se leen atentamente los documentos, aparece algo diferente, que se expresa *sotto voce* y que se desarrollaría en la década de 1950. Es el *tema de la educación fundamental*, en el que los anglosajones desempeñarían en lo sucesivo un papel preponderante (Peters, 1958: 313-331; Howes, 1955). Este tema estaría ligado particularmente a México, que parece haber indicado el camino, en los años 20, con sus *misiones culturales*.

La UNESCO entiende por misiones culturales esencialmente una intervención educativa global, pero reducida a un mínimo indispensable que incluye la alfabetización y que se dirige a poblaciones marginadas, con el fin de darles el poder de encontrar sus soluciones a los problemas que se les plantean. Esta educación fundamental será ampliamente difundida por el Centro Regional de la UNESCO llamado CREFAL, situado en Pátzcuaro, en homenaje al Obispo Vasco de Quiroga, quien, en los primeros años de la Conquista, se aplicó a concretizar las ideas generosas de la utopía de Tomás Moro en provecho de los indios de Michoacán.

2. Conferencia de Montreal (1960)

En la década siguiente cambian las cosas. Si los objetivos propuestos en Montreal en 1960, año en que se celebró la II Conferencia Internacional, son muy distintos, es *porque* el mundo ha cambiado: una multitud de países al fin se ha liberado del yugo colonial. Por primera vez, se reconoce que la educación de adultos es un conjunto complejo cuyos límites están mal definidos y cuyo conjunto de formas no se distingue bien, lo cual no impide trazar a grandes rasgos sus tareas principales. Estas se distribuyen entre los tres sectores principales de lo que se llamaría de ahí en adelante el desarrollo.

En primer lugar, está el sector económico, en que las tareas serían tanto las de la formación profesional, entendida como la promoción para el mejoramiento de las calificaciones, como las del fomento de inversiones humanas (el famoso *self-help*). Este primer conjunto es el objeto de investigaciones que pretenden demostrar que la educación de adultos significa necesariamente el aumento de la productividad de

éstos, ya que, de acuerdo con un famoso informe (el de la misión Shoup a Venezuela), las entradas aumentarían en relación con el grado de instrucción.

El segundo sector es más social. Es el de la educación fundamental que, concibe la formación de manera más global, a diferencia del sector anterior.

Por último el tercero, tal vez el más interesante y sorprendente en la repercusión de la independencia adquirida o conquistada en el Tercer Mundo sobre la problemática educativa, es la asociación de la educación de adultos con el desarrollo político o, como se dijo entonces, el aporte de la educación a la construcción de nuevas naciones. Si, como lo han subrayado algunos (Khoi, 1967: 28-37. 207-209), este concepto de la educación de adultos marca una ruptura con la idea de Elsinor de una educación de adultos que fabrica élites populares, o sea a los guardianes de la clase obrera y campesina, es menester decir que en Montreal esta interpretación es ambigua, porque lo mismo puede suscitar “contra-élites” que movilizar las fuerzas populares para la democratización en profundidad (recuérdese la cuestión del voto de los analfabetos en Latinoamérica) o convertirse en un instrumento peligroso de capacitación de las fuerzas populares dentro de la mejor tradición de las estrategias de modernización puestas al día por los *political scientists* de la CIA que la USAID envía por centenares a los países en desarrollo.

3. La crisis mundial de la educación en Tokio (1972)

Las perspectivas de Montreal debían desembocar, en el año 1972, en una crisis cuya gravedad es proporcional al nivel de aspiraciones a que se había llegado durante la década de 1960. Para medir su importancia, tomemos como punto de partida el informe *Aprender a ser* (UNESCO, 1972). Fundamentalmente, este informe defiende un concepto global del desarrollo de la educación por las sociedades contemporáneas, cuya finalidad es asegurar a todo individuo la posibilidad de aprender durante toda su vida (Principio I, pág. 205). No sólo este principio llamado de “la educación permanente” (págs. 162-163) constituye la clave de toda argumentación, sino que, y sobre todo, creen los autores que sería el elemento motor de nuevas estrategias educacionales que, al mismo tiempo que sitúan a la enseñanza en su debido lugar, no identificarán nunca su expansión con la política de la formación (págs. 95-96) y se esforzarán por redistribuir las respon-

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente
sabilidades de formación entre el conjunto de las instituciones de la sociedad, comprendiendo aquéllas que no tienen normalmente una vocación de educación (Principio II, pág. 207). Dichas estrategias suponen que el desarrollo de un individuo y de un grupo, en nuestra sociedad contemporánea, depende simultáneamente de tres formas distintas de formación:

1. De la *educación difusa*, o sea del proceso realmente permanente gracias al cual todo individuo adopta actitudes y valores y adquiere conocimientos gracias a su experiencia diaria, a las influencias de su medio y a la acción de todas las instituciones que lo inclinan a modificar el curso de su vida (págs. 156-158 y 170-174).
2. De la *educación extraescolar*, o sea de todas las actividades organizadas que contemplan clientelas particulares en conformidad con sus necesidades y aspiraciones.
3. De la *educación escolar*, en fin, que en forma de sistemas de enseñanza jerarquizados y divididos en años de estudios permite, al conjunto de la población que no está comprometida aún con la producción, adquirir la formación de base indispensable para poder utilizar, en lo sucesivo los medios de la educación extraescolar y difusa.

Esto supone, por una parte, que toda política educativa debe situarse en un conjunto que abarque igualmente la política cultural, la política científica y la del empleo, lo cual es particularmente importante en nuestra situación actual, en que, paralelamente y sin cooperación, se elaboran políticas en cada uno de esos campos; por otra parte, que esa política reconozca implícitamente el *derecho a la formación*, propuesto recientemente en Suiza por el legislador federal y rechazado por los cantones.

A partir de ese principio, *Aprender a ser* precisa el lugar de la educación de adultos, que viene a ser “el resultado normal del proceso educativo” (Principio XII, pág. 231). En estos términos el éxito (o el fracaso) de una política educacional en un país ya no puede medirse solamente por la escolarización de la nueva generación, sino por el número de adultos que se han capacitado para la autodidaxia (Principio XIV, pág. 236).

Basta confrontar esos dos principios con la realidad, tal como aparece en los resultados preparados por la Conferencia de Tokio o del Consejo de Europa, para darse cuenta de que es una minoría ínfima

(cerca del 5% de la población activa) la que llega actualmente a esa etapa en nuestra sociedad. Además de las declaraciones a veces patéticas de los delegados a la Conferencia, que denunciaban las ilusiones, las desigualdades y la injusticia de la educación de adultos, o de los informes a veces notables de los distintos países para la encuesta que preparaba la Conferencia, varios participantes se refirieron a los primeros resultados del estudio internacional emprendido por el International Council for Educational Development (ICED) por cuenta del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) y del UNICEF (Coombs, 1974). En este estudio se verificaron tres hipótesis fundamentales:

1. En general, los sistemas de formación no han utilizado lo bastante las nuevas potencialidades educativas contemporáneas;
2. Los sistemas de formación se han preocupado muy poco del problema del empleo y de modo más general todavía, de *cómo* utilizar la formación recibida;
3. Los proyectos de educación extraescolar han estado muy aislados de su contexto o de otros proyectos de desarrollo y de formación.

En *Aprender a ser* se trata de proponer tres tipos de razones que expliquen ese desencanto que fue tan sensible en Tokio, donde las delegaciones más lúcidas pidieron a la UNESCO que no se organizaran más reuniones de esa clase.

Primeramente, vivimos en sociedades que no usan bastante el potencial de la educación difusa y extraescolar (págs. 42-43) porque el medio no ha sido considerado sino, excepcionalmente, en beneficio de la autoeducación (págs. 62 y 92). Por eso, después de haber subrayado la importancia capital de la educación difusa (Principio III, pág. 210), los autores de *Aprender a ser* insisten en la necesidad de enlazar sistemáticamente el ejercicio de una profesión con la formación continua, lo que ha de hacerse:

- a nivel de la práctica profesional, debiendo organizarse los lugares como la primera etapa de una formación profesional continua (Principio VIII, pág. 222).
- a nivel de la práctica profesional, debiendo organizarse los lugares de producción de tal manera que favorezcan el desarrollo de los individuos (Principio IX, pág. 223).

Notemos que estos dos principios tienen singular significación también para Suiza, donde nos hallamos en una fase en que no sólo se dis-

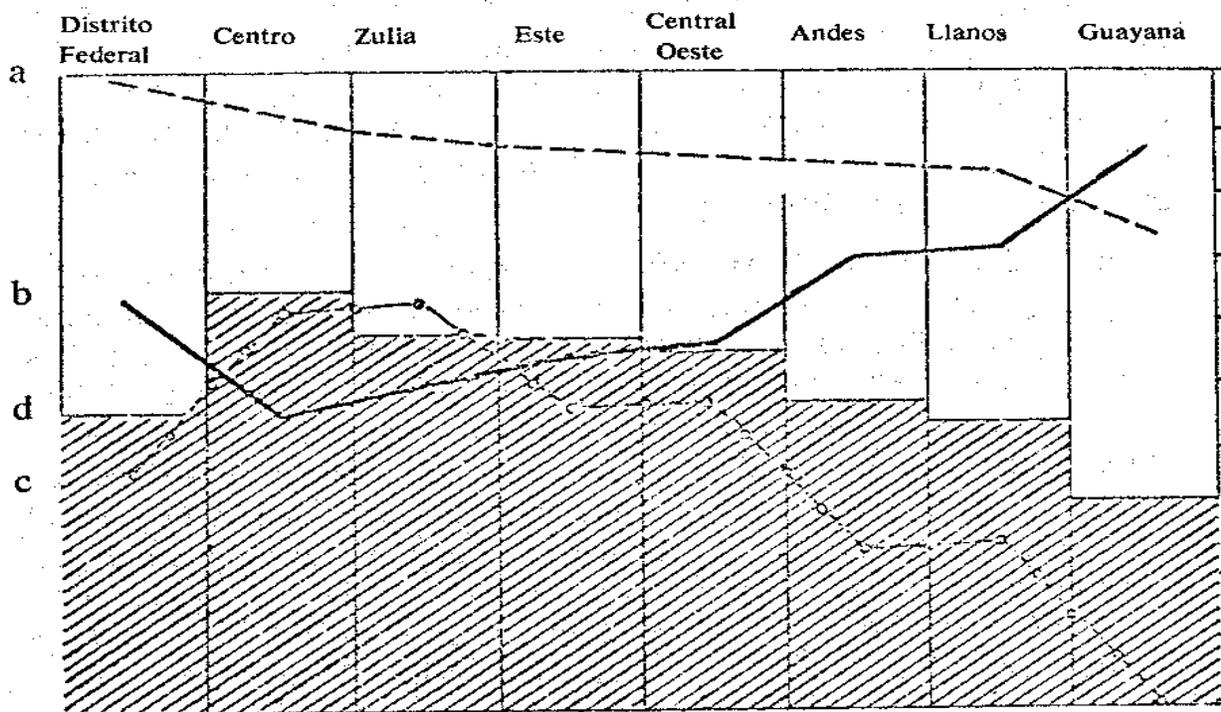
cute de nuevo la Ley sobre el aprendizaje, sino que también se piensa en las licencias por motivo de formación (pág. 213). Creemos, sin embargo, que *Aprender a ser* pudo haber ido más lejos, valorizando también la importancia de una reorientación de las comunicaciones de masas y de los medios de información. No sólo éstos debieran utilizarse más en los sistemas educativos (Principios XV, págs. 238 y XVI, pág. 240), sino que, en vista de su impacto considerable sobre el ambiente (págs. 71 y ss., 138 y ss. y 152), convendría que a través de las políticas culturales, esos medios sirvieran sobre todo para enriquecer los medios de aprendizaje difusos, impregnándolos aún más de la substancia misma del aprendizaje.

La segunda razón del bloqueo del proceso de la educación permanente se desprende del hecho que la escuela, a pesar de las afirmaciones ideológicas que pretenden que es un medio privilegiado de democratización, es un mundo en que de hecho reinan las desigualdades (págs. 81 y ss.). En efecto, muchos adultos ya no creen en sus posibilidades de formación porque:

- Su escolaridad fue vivida bajo la influencia del fracaso, como lo indican las tareas relativamente inquietantes de repetición y abandono escolares (págs. 49 y 50, 83-85 y sobre todo 89) que en los países en desarrollo adquiere proporciones alarmantes. Pero esta fabricación en masa de futuros desertores no es sólo significativo a nivel internacional, sino que sobre todo, se percibe en las naciones, ya sea entre las zonas urbanas y las rurales, como lo indica la disparidad de tasas relativas a la repetición y al abandono de los alumnos en las escuelas primarias (urbanas y rurales), ya de manera más precisa aún, entre las distintas regiones naturales cuando se comparan distintos índices socioeconómicos y culturales (Figura II).

Figura II:

**LAS TASAS DE ANALFABETISMO Y DE DEFICIT ESCOLAR
CONFRONTADOS CON LOS INDICADORES SOCIO-
ECONOMICOS EN OCHO REGIONES DE VENEZUELA**



- (a) Porcentaje de analfabetos
- (b) Salarios familiares
- (c) Urbanización
- (d) Sin educación (déficit)

Fuente: IDES Educación p. 22

- Los contenidos que la escuela ha dado a la educación no toman en cuenta suficientemente sus necesidades, sus aspiraciones ni aún la evolución de la sociedad (págs. 70 y ss.). A este respecto, los autores de *Aprender a ser* destacan el interés que habría en generalizar el concepto de funcionalidad aplicado por la alfabetización llamada funcional (págs. 160-161) dando más importancia a la participación de los discentes (Principios XX, pág. 248 y XXI, pág. 251).
- Por fin, y quizás podríamos decir sobre todo, el acceso a los establecimientos de enseñanza de nivel postsecundario (Principio X, pág. 226) sigue siendo muy difícil y restringido para los adultos que desean retomar, prolongar o completar su formación, y el problema parece agudizarse especialmente en el nivel universitario (páginas 154-155).

Todas estas razones, llevan a los autores de *Aprender a ser* a afirmar que el desarrollo educativo no puede contentarse con atribuir a la educación extraescolar un papel complementario, correctivo o paliativo en relación con los sistemas escolares, sino que el éxito de la educación de adultos se considera como una reestructuración de los sistemas escolares (Principio III, pág. 210).

Por último, la tercera razón del bloqueo es la parte conveniente que se atribuye siempre a la expansión y a la institucionalización de la educación extraescolar, en gran parte porque los Estados sólo le atribuyen un lugar mínimo en el financiamiento de las políticas educacionales (págs. 50-51 y 54-55).

La gran réplica y la "nueva estrategia" del Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento

La impotencia de los educadores de adultos para afrontar seriamente los problemas de las desigualdades de las sociedades contemporáneas, puesta de manifiesto en la Conferencia de Tokio, ha provocado una crisis de confianza, que, a la postre, ha sido saludable con respecto a lo que muy a menudo se presentaba como la panacea universal de la formación para el final del siglo XX. Además, esto ha obligado a reconsiderar el análisis de las relaciones que existen entre saber y poder.

Se han impuesto tres grandes temas al respecto: en primer lugar, las deficiencias de la escolarización son ante todo las fallas de la modernización, y sus fracasos escolares y extraescolares no hacen más que sancionar un destino nefasto. Asimismo, la funcionalidad, por útil que sea, tiende a ofuscar los espíritus y a ocultar los problemas de la participación. Así,

Lo que es resistencia a la aculturación forzada se convierte en “resistencia psicológica” o en inercia; el silencio popular obtenido con grandes represiones se interpreta curiosamente como la indiferencia de las grandes masas; la hostilidad de las poblaciones marginadas se convierte en incompreensión y necesidad colectivas. En fin, se produce todo un desmoronamiento escandaloso; el análisis político indispensable se elude en provecho de una pseudointerpretación psicologizante que impide la reflexión pedagógica para descubrir las dimensiones de clase de los contenidos y de los mensajes que es portadora y que hace de todo esto una simple justificación ideológica.

Hacia 1972 es cuando aparecen en Europa las primeras objeciones críticas que anuncian la gran réplica que suspendería el impulso de la educación de adultos a partir de 1975. En Latinoamérica surgen esas objeciones poco más o menos en la misma época, en primer lugar en forma de fuertes ataques contra el informe *Aprender a ser* y contra la educación permanente (Furter y Pavia), y luego, contra el trabajo de Coombs y de su equipo (Torres, 1974). Pero es a un chileno a quien se debe la primera síntesis entre las corrientes críticas europeas y las latinoamericanas (Silva, 1972). Una idea fuerza se desprende de ello: la educación extraescolar tiene esencialmente una dimensión política.

Esto se expresa en la obra de Silva en tres niveles distintos. En primer lugar, en el análisis de la clientela prioritaria de la educación extraescolar de quiénes no han podido formarse o se han formado deficientemente *a causa del carácter clasista* de los sistemas educativos. En segundo lugar, a través de las clientelas de la educación extraescolar es la problemática de los “marginados”, de los “pobres, tan queridos” por *Dom Helder Cámara*, el arzobispo de Recife, de los “oprimidos” de Paulo Freire, en suma, de todos los abandonados que surgen poco a poco y que perturban a las élites que están en el poder. En tercer lugar, es la puesta en tela de juicio otra vez de un modelo de desarrollo de estilo occidental que hace del analfabetismo, por ejemplo, “la manifestación, en el plano educativo, de un conjunto de factores económicos, sociales, psicológico y culturales que ha provocado la exclusión de grandes sectores de la población de toda posibilidad de mejora cultural” (pág. 41).

No se trata más que de la aplicación a las políticas escolares o culturales, de la crítica que se hace actualmente al modelo de desarrollo desigual que sólo consigue crear enclaves “modernos” en un océano de marginados.

Pero, como lo sugiere el título, ¿por qué esta educación de masas debe realizarse y se realiza *fuera de la escuela*?. No es sólo porque la escue-

la se muestra cada día más como un instrumento privilegiado y fácil de las clases dominantes para legitimar su poder; pues legitimar el poder imponiendo por medio de la cultura “escolar” un modelo cultural *único*, es, *ipso facto*, descalificar la cultura de los demás, sea ésta rural, indígena, hija de esclavos o sencillamente popular (pág. 17). Pero, más allá de ese papel de legitimar, la escuela, en su misma práctica diaria, está impregnada de intolerancia, de opresión y de explotación. Inspirándose en Freire o en Illich, Silva expone como la reivindicación de la educación extraescolar una metodología y un currículo específicos, lo que es una manera de rechazar el logro —o lo que se llama logro— de la pedagogía escolar.

En fin, después de definir cuáles clientelas podrían ser prioritarias para una educación *de las masas* y qué contenidos y metodologías serían apropiados para que esa educación se conciba *para las masas*, el autor se pregunta acerca de las estrategias en un continente en que no faltan los regímenes hostiles a estas ideas. Y examina las distintas posibilidades, comenzando por la alfabetización llamada “tradicional” (¿por qué?); examina también —demasiado favorablemente, a nuestro entender— las escasas contribuciones latinoamericanas al programa experimental mundial de alfabetización funcional de la UNESCO, para pasar luego a analizar en detalle el interés de la “concientización”, que propone que se desmitifique porque muchas veces no sería más que una mística de la ilusión; y acaba por desembocar en un concepto llamado de la educación liberadora, que define, tal vez con cierta ligereza como: “ayudar a las personas a sobreponerse a esta situación injusta, dándoles primeramente los medios de conocerla, analizarla y criticarla. Este esfuerzo por acelerar la toma de conciencia es lo que parece de mayor urgencia en nuestro Continente, aun para hacer eficaz el trabajo (ulterior o paralelo) de calificación de la mano de obra”.

Si esta réplica ha tenido su primer arraigo en el Continente americano, su radicalismo está llegando al *establishment* internacional, como lo prueba esta clara posición —muy sorprendente cuando se piensa en el contexto en que fue elaborada— de la *Declaración de Persépolis* (Informe, 1975: 36).

“La alfabetización, al igual que la educación en general, es un acto político. No es neutra, puesto que revelar la realidad social para transformarla, o disimularla para conservarla, son actos políticos. Existen, pues, unas estructuras económicas, sociales, políticas y administrativas que son favorables a la realización del proyecto de la alfabetización, y otras que la obstaculizan. . . . La experiencia ha mostrado que la alfabetización po-

día entrañar la alienación del individuo integrándolo en un orden establecido sin él.

Puede integrarlo, sin su participación, en un modelo ajeno de desarrollo o, por el contrario, proporcionarle posibilidades de alcanzar su plena conciencia crítica y dar libre curso a su imaginación creadora permitiendo así que cada uno participe, como actor responsable, en todas las decisiones de las cuales depende su destino”.

Esto es darse cuenta —¡por fin!— que, por liberadora que pueda pretenderse una intervención educativa, no podrá hacer de la emancipación el objetivo prioritario de su práctica si no se inserta, por otro lado, en un proyecto político que contemple realmente una práctica colectiva de la libertad, sobre todo de las libertades concretas, que son: la libertad de información y de expresión, la libertad de reunión y de organización y la libertad de oposición, para recordar sólo las que con más frecuencia son vilipendiadas. Desde ese momento, ese radicalismo implica, según las situaciones, el rechazo de colaborar con ciertos regímenes o, para decirlo positivamente, de poner como cuestión previa ciertas condiciones políticas; de admitir el comprometerse con movimientos calificados como subversivos por el *statu quo* o de apoyarlos, como lo muestra claramente el itinerario de un Paulo Freire, por ejemplo. Frente a esas posiciones, se comprende el aprieto de los medios ligados, por ejemplo, a la UNESCO, que se inquietan porque se vuelva a poner en tela de juicio el concepto habitual de su vocación fundamental, que consiste en fomentar —gracias a la universalización del saber, de la ciencia y de la cultura— la comprensión internacional. Demasiadas veces se ha considerado esta vocación universalizadora como fundada en una comunidad internacional que, en cierto modo, sería anterior a la diversidad y a las divergencias actuales, que serviría de garantía al intercambio y a la asistencia técnica internacionales y que bastaría, por consiguiente, ir quitando poco a poco de lo que, para terminar, no serían más que equívocos, prejuicios y diferencias sin gran importancia; pero, a la luz del radicalismo de la contestación, resulta, al contrario, que es por el enfrentamiento de opciones fundamentales con respecto a la sociedad venidera, a través de la solución pacífica de los conflictos reales, en suma, por la superación de las contradicciones puestas siempre en tela de juicio, como se constituiría una posible comunidad humana que incidiría no ya en la “comprensión” solamente, sino también en las acciones ordinarias.

Pero, además de ese primer problema, hay otro que pone en aprietos más específicamente a la UNESCO. Hemos visto que la contestación

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente desenmascara por igual el papel de los sistemas escolares por una parte, y la reproducción de las desigualdades sociales y de las injusticias, por otra; peso sobre todo en la legitimación de éstas. Aun, si como creemos, el lema, que no deja de ser genial, de la “desescolarización” parece que casi no ofrece salidas posibles y concretas a este impasse. No deja de ser embarazoso comprobar que las formas extraescolares se encuentran también en las estructuras portadoras de desigualdades que impiden a los sistemas escolares la realización de sus proyectos ideológicos de justicia, igualdad y democratización. Peor aún, las clientelas de lo extraescolar sólo ingresan *después* de haber pasado por la prueba de una escolaridad vivida profunda y fundamentalmente en la desigualdad. Por éso, tal como lo había destacado *Aprender a ser* (UNESCO, 1972), el desarrollo de la formación y, por consiguiente, de sus formas extraescolares, no podrá llevarse a cabo sin volver a poner en tela de juicio el modelo escolar de la formación. Ahora bien, ¿cómo se va a esperar semejante autocritica de una organización ligada íntimamente, por su estructura misma, a los mecanismos ministeriales y a los cuerpos constituidos de la institución escolar? Sin duda sería falso llegar a la ligera a la conclusión que la UNESCO sea impotente. Ni habría que subestimar de ninguna manera los distintos esfuerzos realizados por la UNESCO para suscitar por si misma y por la persuasión, y la crítica objetiva y constructiva una reformulación de las políticas de la escolarización. Aun tratándose de pasar de un concepto puramente cuantitativo del planeamiento de la educación a una actividad más crítica, llamada de planificación cualitativa,⁴ esto no significa que esos esfuerzos contribuyan más a adaptar los sistemas educativos a nuevas realidades, a reformarlas parcialmente y por partes críticas, que a transformar los modelos de escolarización. Ahora bien, estos modelos han sido elaborados durante el desarrollo histórico reciente de las sociedades industriales orientadas totalmente hacia el crecimiento exponencial en la medida de su pasión por el provecho. Si hoy día se admite más fácilmente que hay varios caminos posibles, estas diferencias, digámoslo de una vez, no son más que variantes sobre un mismo tema confirmado sin cesar y que sólo contribuye a la persistencia en el cambio de una sociedad occidental que quiere imponer su universalidad.

4. Ya sea por la promoción sistemática de las innovaciones —proyecto principal de la Oficina Internacional de la Educación de la UNESCO— tanto en el nivel de las prácticas didácticas, de los modelos de organización como de la difusión de las tecnologías modernas de la enseñanza, ya por una orientación en primer lugar de la alfabetización y luego del conjunto de las intervenciones educativas hacia una mayor funcionalidad, es decir que se ajusta más a las necesidades suscitadas o sentidas por las poblaciones interesadas.

Si esta universalidad difícilmente es contestada en los niveles de las relaciones entre los Estados, pues la contestación supondría una ruptura del consenso que el juego de las relaciones y dependencias internacionales no siempre permite, cuando no prohíbe, sin embargo se manifiesta cada vez más contestable en el seno de los Estados —entre otros de los de países subdesarrollados— debido a la importancia creciente que adquieren los abandonados a cuenta de la abundancia, los marginados del progreso y los frustrados por lo moderno. Es el estancamiento de los sectores rurales; la persistencia de las desigualdades regionales; la marginalización de gran parte de las masas urbanizadas; la promoción demasiado lenta de la condición de la mujer; las limitaciones cada vez más restringidas impuestas al ingreso de los jóvenes en la vida activa; la exclusión de los ancianos, que los lleva a una inactividad suicida. Observamos que los éxitos reales del modelo de la sociedad moderna postindustrial sólo concierne a los que tienen el privilegio de hallarse ya integrados en la producción y al consumo actuales y a los pocos que trabajosamente pueden integrarse. Ahora bien, toda esa problemática “de los nuevos pobres de la sociedad de abundancia de los que tienen” se ha desarrollado ante todo fuera de los medios educativos, ofuscados y engañados por su ideología progresista.⁵

En este contexto interinstitucional —del que la UNESCO ciertamente no está excluida pero en el que claramente ha perdido el papel de animadora, por lo menos en lo que respecta a la información— hay que situar el trabajo pionero del equipo internacional del *International Council for Educational Development* (ICED).⁶ Este equipo ha retomado de arriba hacia abajo la problemática de la educación extraescolar para demostrar que la misma podría hacer una aportación determinante en lo que el ICED llama de manera sintomática “el ataque contra la pobreza rural” (P.H. Coombs a.o., 1974). El equipo fue financiado en su primera fase (dedicada a la formación del niño, del adolescente y del joven adulto) por la UNICEF (P. H. Coombs a.o., 1973). Esta ambiciosa empresa se basó en un inventario de más de 300 proyectos identificados en los tres conti-

5. En el plano internacional, hay que ir a las demás organizaciones especializadas de las Naciones Unidas para tomar conciencia de la gravedad de esta progresión hacia la desigualdad absoluta. Considérense, la preocupación respecto al estatuto de la mujer y sus repercusiones sobre la infancia en la UNICEF, la falta de satisfacción de las necesidades sanitarias y primarias en la OMS, la crisis del empleo y del desempleo en la OIT, el estancamiento de la productividad agrícola y rural en la FAO y, finalmente, el viraje del Banco Mundial en favor de los más pobres y más desheredados.

6. El ICED es animado por P.H. Coombs, ex-director del Instituto Internacional de Planificación de la UNESCO.

entes: latinoamericano, africano y asiático, de los cuales 35 han sido objeto de evaluación interdisciplinaria *in situ*. Su punto de partida se apoya en la convicción que a corto y a mediano plazo es imposible contribuir de manera suficiente, eficaz y decisiva a la solución de los problemas de formación para el desarrollo de los recursos humanos de las zonas rurales. Numerosos indicadores y análisis se utilizan para demostrar esta hipótesis fundamental y, especialmente, la importancia de la deserción escolar en los países de predominio rural. Ciertamente, esta constatación puede parecer demasiado pesimista, ya que sólo tiene en cuenta a los alumnos de edad escolar y no incluye a los de mayor edad en el cálculo de las tasas. Más significativa aún resulta la demostración de las disparidades regionales dentro de los países, que acarrearán desigualdades profundas entre las oportunidades de éxito, de seguimiento de estudios y de aprendizaje, según sea el origen urbano o rural de los alumnos.⁷ Esto demuestra diferencias notables en las tasas de analfabetismo entre regiones urbanas y rurales (Cf. figura II).

El principio de este análisis de las clientelas, con arreglo a sus necesidades de aprendizaje y según los grupos de ocupación, consiste en dar

7. La enseñanza especializada, desde el nivel secundario hasta el superior, es una prueba más de la desigualdad. En efecto, no forma tanto campesinos capaces de afrontar los problemas específicos de su condición como futuros funcionarios de los Ministerios de Agricultura y de personal oficial que cubre principalmente los servicios y las administraciones relacionados con la problemática agrícola y rural. Así el ICED, con base en los casos estudiados y evaluados, propone una nueva estrategia de formación que, sin abolir la formación escolarizada, la coloca sin embargo, en un lugar poco eminente. Se trataría de concebir estrategias globales de acción que movilizarían el conjunto de los recursos disponibles, incluyendo los de formas tradicionales de formación o aun de la educación difusa. Tendrían por objetivo el actuar de diversa manera, pero coordinadamente, sobre el conjunto de los problemas de formación de una población circunscrita a una región o a un programa de desarrollo. Una estrategia como ésta supone medidas:

En primer lugar, se trata de abandonar todos los modelos de formación que entrañan inversiones importantes, una institucionalización estimulada, un equipo pesado y un aparato de encuadre muy especializado. Se trata, por lo tanto, de buscar nuevas formas para una formación de bajo precio, flexible, fácilmente descentralizada, que utilice al máximo los recursos locales, incluyendo lo que las poblaciones ya habían institucionalizado u organizado antes de las intervenciones.

En segundo lugar, este aligeramiento institucional sólo será eficaz si los programas, objetivos y fines de la formación se redefinen con arreglo a necesidades reales, es decir después de identificar las diversas clientelas. Aunque éstas no pueden ser determinadas sino después de un diagnóstico profundo, interdisciplinario e interinstitucional de cada situación dada, se puede considerar que, en general, se reagrupan, según el ICED, en tres grandes grupos que se encuentran en todos los proyectos. Dichos grupos son:

- Las personas comprometidas directamente en la producción agrícola;
- Las personas comprometidas en el negocio y la comercialización de los productos agrícolas y el personal de las asociaciones de agricultores;
- Los gerentes, propietarios y artesanos de empresas no agrícolas que prestan apoyo a la producción agrícola.

prioridad a la calificación de todos los que están subcalificados en relación con las funciones, oficios, o cargos que ya desempeñan; esto nos lleva a otro principio fundamental para los investigadores del ICED: es necesario que los proyectos de desarrollo no sean concebidos solamente con arreglo al crecimiento de la producción y de la productividad *agrícola*, sino de acuerdo con un concepto de conjunto del desarrollo *rural*, lo más integrado posible. Este concepto se apoya en varias exigencias. Una de éstas consiste en suscitar una primera especialización de funciones y actividades profesionales que permitan el surgimiento —lo más cerca posible de los lugares de producción— de una artesanía de mantenimiento, eventualmente de producción, con posibilidades de transformación, y de pequeñas empresas locales. Otra exigencia implica un esfuerzo de reinversión de los beneficios en trabajos colectivos encaminados a mejorar las condiciones de trabajo, de vida y de la calidad de la vida en general.

Esta estrategia de formación remite finalmente a dos exigencias de la planificación: una de *descentralización* de los proyectos de desarrollo rurales, de modo que se acerquen en lo posible a los niveles de decisión y de ejecución, a fin de fomentar la participación efectiva de los interesados; y la otra de *coordinación* entre las distintas agencias llamadas a intervenir en el cuadro de los proyectos. Por lo tanto, la función de formación ya no aparece como la responsabilidad de una institución o de una agencia especializada, sino como el resultado —por eso se trata de una estrategia— del conjunto de las acciones de formación en que cada una se desarrolla dentro de uno de los elementos de la intervención. El papel del “educador” es, principalmente, el de un animador del conjunto, de un evaluador y de un coordinador que garantiza a esas estrategias una coherencia suficiente. Sólo partiendo de tal conjunto hará intervenciones sobre puntos específicos, que llenarán vacíos y suplirán la formación básica que se requiere para una formación más especializada.

Aunque la labor del ICED está basada en evaluaciones de proyectos específicos, ésto no quiere decir que la demostración que allí se desarrolla sea de carácter puramente utópico, pues habría que hallar todavía un país que quiera realmente comprometerse con esas estrategias. Esa labor no tendría tanta repercusión si no hubiera sido retomada, en gran parte, por el Banco Mundial.

De conformidad con un documento reciente (World Bank, 1974) —posiblemente elaborado por el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento (BIRF) para el ICED, o en todo caso bajo su influencia— la ac-

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente
ción del BIRF ha pasado por tres fases.⁸ Para la tercera fase, prevista de 1974 a 1978, el BIRF preveía una revisión de su estrategia fundándose en tres críticas principales:

1ª La acción del Banco Mundial muchas veces no se ha adaptado a la realidad. Queda por saber si ha sido por falta de una acción adecuada sobre la educación o porque ésta depende, en último análisis, de otros elementos estructurales. Así, entre sus objetivos, figura la necesidad de considerar la formación con arreglo a las necesidades y al empleo; pero, curiosamente, el Banco se vuelve entonces sentimental con los más pobres de los países más pobres. ¡Cuánto lirismo, cuántas lágrimas de cocodrilo derramadas por la pobreza de las zonas rurales, por los niños pobres que no tienen la oportunidad de nacer en otra parte! Pero si, como se planteaba el Banco, el estancamiento de la formación no es más que la señal y el indicador de otros problemas, mal puede una ayuda, aun masiva, para la *sola formación* de los más pobres, de los desheredados, etc. cambiar en algo el círculo inexorable de la miseria debida, en último análisis, a la dominación de quiénes financian y son los accionistas más importantes del Banco.

2ª Su acción no ha favorecido la igualdad, ya que se ha dirigido especialmente al sector moderno e industrial. Peor aún, ha asignado demasiados recursos a los niveles secundario y universitario. Por eso hay que concebir sistemas globales que incluyan *todas* las formas de formación, que sean eficientes y eficaces; y tener presente, por último, que la formación se ha de apoyar en una política "social" (pág. 5) para que los problemas de acceso, las oportunidades de éxito y las oportunidades en general estén repartidas equitativamente. Pero por desgracia, entre esas intenciones y la realidad, existe un abismo, como se ve por la distribución de los préstamos, que siguen favoreciendo en gran parte a los niveles antedichos.

3ª Los modelos utilizados tienen demasiada influencia de las potencias coloniales. Esto es exacto, aunque la denuncia del neocolonialismo

8. La primera fase, de 1963 a 1971, en que el BIRF se ocupó especialmente de promover la educación en función de políticas de recursos humanos. Por eso financió del 25 al 16% de todos sus proyectos para el desarrollo de la enseñanza profesional y de la enseñanza agrícola, respectivamente. Pero esta acción se circunscribía casi exclusivamente a los sistemas de enseñanza, hacía caso omiso de la educación de adultos y se situaba siempre en el nivel secundario o hasta el superior. La segunda fase se inicia en la década del 70 y va de 1972 a 1974. Se caracteriza por incertidumbres. BIRF amplía su acción y la diversifica, y propone estudios como los emprendidos por el ICED, lo que no le impide tener una política unilateral, ya que en 1972 más de la tercera parte de los préstamos (50 millones de un total de 130) fueron para la España de Franco.

de los demás —fácil de hacer después de todo— haga olvidar la responsabilidad del Banco en la difusión de esos mismos modelos. En efecto, los criterios y las exigencias que presenta el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento para sus préstamos, favorece con toda naturalidad los proyectos concebidos sobre modelos escolarizados, fuertemente institucionalizados, pesados, de mucho equipo y de amplia infraestructura, que son igualmente y como por casualidad, los que predominan en los países centroeuropeos. El proceso mismo del Banco Mundial, con sus mecanismos complicados de negociación, requería y sigue requiriendo cierto tipo de proyectos, al mismo tiempo que rechaza, en cierto modo como de oficio, los que son cuantitativamente muy modestos (aunque sean eficaces), ya sea por el poco consumo de maquinaria y de técnicos, ya por el poco empleo de expertos internacionales. La única solución para lograr la atención del BIRF y, por consiguiente su ayuda, sería identificar uno de esos proyectos extraescolares en relación con su capacidad para ser reproducido, multiplicado y generalizado fácilmente. Pero, ¿no está esto precisamente en contradicción con los principios propuestos por el ICED —y aceptados por el Banco— de descentralización y diversificación, de adaptación a las circunstancias y a las condiciones particulares y específicas de identificación de las necesidades reales de la clientela local? Ahora bien, la evidente contradicción entre las exigencias, mecanismos y procedimientos del BIRF por una parte, y por otra, las características de los proyectos que según él, habría que fomentar, ¿no encierran una contradicción más fundamental que explica por qué la “conversión” del Banco y la generosidad del ICED no supone tan fácilmente la adhesión?

La contradicción la encontramos en otro objetivo que se propone el Banco para su nueva política: habría que dar más cabida a la funcionalidad y a la participación de las poblaciones. Vemos lo que el Banco entiende por ese principio. Se trata, esencialmente de, “asegurar a las masas el mínimo indispensable para que puedan resolver sus necesidades igualmente con un mínimo . . . de integración” (pág. 30). Este mínimo queda automáticamente asimilado a la enseñanza primaria, cuyos programas ciertamente serán revisados. Pero ¿revisados por quién?, ¿en nombre de qué?, ¿para quién? Sobre estos puntos, el Banco hace la vista gorda. Desgraciadamente, los investigadores del ICED, que sin embargo tienen la vista aguda, no parecen mucho más sensibles. Por ejemplo: ¿Basta que se viva o se sienta una necesidad para que de golpe se convierta en auténtica y, por consiguiente en válida? Esto es aparentar ignorancia del condicionamiento de esas mismas necesidades por medio del lenguaje —¿cuántas necesidades no encuentran la forma verbal de su expresión!—

y por la cultura dominante, que selecciona lo “importante” entre lo que se pretende que no lo es.⁹ Lo que se presenta como la expresión de experiencias vividas puede revelarse, en último análisis, como necesidades creadas, interiorizadas, aún a veces “teleordenadas” por los medios potentes de comunicación de masas, cuya capacidad asombrosa de difundir los patrones dominantes de comportamiento y de consumo ya conocemos; en toda toma de conciencia de una situación, no sólo aparecen necesidades, sino otras tantas expectativas y aspiraciones por las cuales surgen deseos, muchas veces explosivos, de una vida mejor. Todo ésto lo decimos para recordar que un diagnóstico no es solamente una fotografía, ni el simple reflejo de una realidad, sino el resultado de un análisis crítico, de arbitrajes y opciones, en suma, de un proceso complejo de decisiones, en el cual ni el Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento ni el *International Council for Educational Development* indican con claridad cómo se manifestarían el control y la participación real de los interesados. Resulta chocante ver que la idea misma de negociación no se evoca nunca. Nada hay que permita suponer que la voluntad de crear una participación implique el reconocimiento del derecho a ser distinto, a escoger otras opciones distintas de las que se han previsto, *a priori*, por quienes han de decidir.

No dejamos de creer que lo que se pretende con un concepto tal de la participación es, sobre todo, una *adhesión*. Partiendo de esto, es significativo que esta participación no se instaura con colectividades responsables, sino que se articula con “clientelas” que surgen de una repartición artificial de las prioridades que han sido decididas por los responsables.

Creemos que es entonces cuando se manifiesta la ambigüedad fundamental de toda esta empresa: el postulado de la importancia del desarrollo rural. Ciertamente este desarrollo se propone y se afirma, y hasta se justifica con una descripción dramática de las condiciones rurales y de su miseria, sin ningún propósito de explicar el origen ni las razones de su reciente degradación. No hay discusión de ninguna otra hipótesis fuera de ésta: el modelo de desarrollo occidental no ha acarreado “desarrollo rural”, sino, más bien, la supresión del problema rural, sea por la eliminación del campesinado transformado en proletariado industrial, sea por la substitución de modos de producción tradicionales, sea por la agroindustria y por la liquidación sistemática de la civilización rural a través de

⁹ Así el ICED no ha podido demostrar que muchos problemas agrícolas nunca se tradujeron en temas de investigaciones agronómicas, porque no se consideraban “interesantes” según los criterios de la comunidad científica.

Pierre Furter

la imposición de la cultura urbana para el conjunto de la población. Ahora bien, ese mismo modelo, aplicado a los países de la periferia, no ha podido lograr los mismos objetivos, esencialmente porque los mecanismos de dependencia han impedido que su sector industrial y moderno se desarrolle plenamente. Por lo tanto, para mantener los enclaves modernos que se han constituido, es imperativo disminuir la presión de las masas rurales que quieren acercarse a ellos. Por eso hay que persuadirlos a que se queden en su mundo rural, y para que esa persuasión tenga un mínimo de credibilidad, conviene hacer *igualmente* un esfuerzo por el “desarrollo rural”. Entonces, este desarrollo no tiene por objetivo la transformación del mundo rural, sino su habilitación social, cultural y, eventualmente, económica, para hacerlo más soportable y apto para vivir. Por eso la cuestión de “la calidad de la vida” se hace preponderante. Pero, cuando esto sucede, se impide a las poblaciones el acceso al derecho de decidir y a intervenir en el nivel de opción fundamental que es el mantenimiento del modelo occidental para los privilegiados que se concentran en los ghettos urbanos. Se asiste, pues, al montaje de una estrategia correctiva que hace menos insoportable la pobreza, rehusando exponer las razones que explican la existencia de ésta.

CAPITULO II

¿EXISTE LA FORMACION EXTRAESCOLAR?
PROBLEMAS SOBRE LOS DIAGNOSTICOS Y
LOS INVENTARIOS*¿Cómo hacer visible la educación extraescolar?*

Por muy sólidas que sean nuestras convicciones, las exigencias mínimas de objetividad nos obligan a demostrar la existencia de lo que creemos. Si es fácil dar testimonio de su fe y aún transmitir nuestra certeza acerca de la existencia de la educación extraescolar, en cambio es muy difícil demostrar, en un país, en una región o hasta en un pueblo, la amplitud real de esas actividades y presentar las cifras correspondientes a costos y beneficios. La visibilidad de la enseñanza es tan cegadora que quita la visión a los responsables en detrimento de las demás formas de formación. Por tanto, tenemos que proponer, cueste lo que cueste, métodos adecuados para preparar el inventario de todas las formas extraescolares de formación en un lugar y en un momento determinados, con arreglo a las poblaciones interesadas. En pocas palabras, proponer diagnósticos satisfactorios. Desgraciadamente, los distintos métodos aplicados hasta ahora son todavía muy imperfectos. Estudiaremos sucesivamente tres tipos de dificultades metodológicas:

1. dificultades de orden *semántico* respecto a la terminología que se ha de emplear, ya que ésta debe fijarse para permitir, por ejemplo, el establecimiento de la bibliografía o para clasificar la documentación;
2. dificultades *estadísticas*;
3. dificultades de orden *taxonómico*, para encontrar modelos de clasificación que sean prácticos y utilizables sobre el terreno, al mismo tiempo que den un mínimo de garantía científica.

La Torre de Babel extraescolar

Tanto en los proyectos del ICED para el Banco Mundial, como para la UNICEF, una de las mayores dificultades del equipo de investigadores fue la de ponerse de acuerdo sobre una terminología común para el grupo

ad-hoc de trabajo. Puesto que es inútil referirse a los *thesaurus* existentes, que han sido hechos por educadores que sólo pensaban en conformidad con los problemas de la enseñanza, es necesario proceder de manera empírica.

Es posible escoger primero cierto número de palabras claves específicas de la educación extraescolar (“animación” o “desarrollo comunitario”, por ejemplo) conforme a un método ideocronológico en el campo de la formación (Richard y Pauwet, 1972). Una segunda tentativa ha sido realizada por G. Pineau y su equipo de Quebec (Pineau y otros, 1971). Se trata de lo siguiente: a base de citas explícitas que corresponden a las palabras claves, establecer un sociograma de la difusión de ciertas ideas. Se llegaría así a describir una red con textos fundamentales: las fuentes; luego textos intermedios y textos periféricos que no harían más que recordar o repetir lo que está escrito en otra parte. Este método es útil en la medida en que permite establecer una jerarquización en una documentación a veces excesiva por el volumen de sus repeticiones. Pero esos dos primeros ensayos resultan aún demasiado empíricos para proporcionar una base sólida al trabajo semántico. M. Tardy propuso al Consejo Europeo (Tardy, 1970) un tercer camino en un texto que nunca fue reconocido en su justo valor, y con razón, pues concluía con la incoherencia intelectual de los “pensadores” europeos de la educación permanente. La idea fundamental de Tardy es que la comunidad lingüística —la de los léxicos— no implica mecánicamente la comunidad semántica. Traducir y establecer equivalencias no es evitar equívocos. El objetivo de Tardy es eliminar un campo racional que está constituido por un conjunto de significados que corresponden a una problemática dada, establecida con arreglo a las preguntas que se hacen a los interesados. Este campo está estructurado conforme a una serie de conceptos clasificados por parejas de términos opuestos (discontinuo/continuo, cambio/statuo quo, etc.). Es evidente que cada campo puede ser interpretado según diferentes cuadros de referencia, es decir, según distintos puntos de vista. Al campo *racional* corresponde el cuadro de referencia semántica que se propone organizar los conceptos con arreglo a su designación y a su significado. Pero también es posible considerarlo desde el punto de vista *doxológico*, de la opinión pública, que muestra esencialmente el contagio cultural —lo que hizo Pineau para Quebec— o *filosófico-ético*, que pone de relieve la dimensión universalizadora del discurso escogido; o aun *técnico-administrativo*, con la intención de demostrar cómo influyen esas ideas en la realidad. Hasta podría haber una dimensión *óptica* que establecería el grado de realidad o de ilusión en las propuestas. Aun cuando el análisis

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente de Tardy parezca complicado, es necesario para controlar la pertinencia de la terminología utilizada, ya que ésta servirá de base para la definición de las categorías estadísticas que permitirán cuantificar los fenómenos.

La selva de las estadísticas

Como decíamos, el esfuerzo semántico es una condición previa e indispensable para pasar a la fase de la recopilación de datos y del establecimiento de las estadísticas sobre la educación extraescolar. Ahora bien, es necesario insistir sobre este punto, en el estado actual de las estadísticas y de los censos, la educación extraescolar no existe o está sistemáticamente desvalorizada. Las cifras que poseemos y utilizamos son, por lo general, *estimados* inverificables.¹⁰

10. En este campo, los progresos son lentos. Así, por parte de la UNESCO, en 1961, la educación extraescolar sólo se contabilizaba como de paso en las "otras formas de la educación" (UNESCO, 1961). Hay que esperar diez años para que la Conferencia de Tokio recomiende a los países miembros el establecimiento de estadísticas adecuadas. Esta recomendación se ejecutaría en el marco de la *clasificación internacional de tipo de la educación* (CITE, en inglés ISCED) (Bowers y Fisher, 1970 e ISCED, 1974); y se necesitaron quince años en total para que viera la luz un manual de estadísticas de la educación. Con todo, el problema no se ha resuelto siempre en el nivel de los Estados miembros, ya que países como Suiza rehusan seguir ese esfuerzo internacional, con el pretexto falaz de que se trata de un problema que es de la competencia de los cantones suizos y que, por tanto, no depende directamente de la Oficina Federal de Estadísticas. A pesar de las gestiones realizadas por la Federación Suiza de Educación de Adultos (SVEB/FSEA) desde el año 1973, no se ha hecho nada en serio.

Este bloqueo es grave por cuanto el lugar que se le atribuye a la educación extraescolar en la CITE es muy limitado. Por una parte, toda la educación extraescolar que corresponde a distintos niveles de la enseñanza está incluida en las estadísticas de los distintos grados de la enseñanza; por otra parte, todo aquello que en la educación extraescolar no exige de manera expresa experiencia escolar o formación escolarizada anterior, queda relegado a lo que se llama "categoría 9" (CIE/UNESCO, 1975: 9).

En lo que se refiere a Europa, y especialmente al Consejo de Europa, se han hecho esfuerzos serios para suscitar mayor interés por esas estadísticas especializadas (Simpson, 1973). J. Cardinet, partiendo de esos elementos, trató de proponer una síntesis que se aplicaría al contexto suizo de lengua francesa (Cardinet, 1974). Para quienes deseen profundizar más aún en estos problemas metodológicos, puede ser interesante consultar otros trabajos estadounidenses, como los del equipo de la Universidad de Michigan (1973), del CIDOC (Reimer, 1968) o de la Asociación Americana de Educación de Adultos (Verner, 1964).

A este tipo de clasificación, que sigue siendo tradicional, y cuyo interés consiste sobre todo en su utilidad para el establecimiento de estadísticas nacionales e internacionales que sean satisfactorias, se opone otro principio de clasificación muchísimo más sugestivo y portador de grandes posibilidades para el futuro: es el que tiene por base la noción de *formalización gradual* de las intervenciones extraescolares. En la CITE, se definen esos grados de manera burocrática. Una intervención es *formal* cuando están registrados los participantes que se identifican como personas deseosas de seguir el curso y de ser tratadas de esa manera. Comprende, en general, una organización progresiva por niveles. Esta clasificación es práctica y clara, y en nada altera lo esencial del problema, de los métodos, ni de los modos de intervención (Schwartz, 1970).

Autores tales como Paulston prefieren la idea de que existe —particularmente en la educación extraescolar— un *continuum* que va desde la intervención accidental no querida y discontinua a formas de intervención más intencionales y sistematizadas (Paulston, 1972). Se actuaría así en una especie de gama de posibilidades que, para decirlo en términos más administrativos, irían desde la intervención privada, voluntaria y en pequeños grupos, hasta el pesado programa oficial que depende de un Ministerio o de una institución, como el Ejército.

Es claro que hay que ser muy prudentes en cuanto a la ideología implícita en esas técnicas de organización burocrática. Así, el establecimiento de la base de un *continuum* ¿significa que se introduce implícitamente la noción de evolución?. ¿Del paso, si no necesario por lo menos deseado, de lo *menos* estructurado a lo *más* institucional?. ¿Se trata de una serie de posibilidades que permiten más diversidad en las propuestas de acción formativa o de una jerarquización, flexible por cierto, pero que, una vez más, confirma la primacía de la forma escolarizada?

En lo que a nosotros respecta, no vamos a discutir más esas distintas contribuciones, ni buscar una síntesis, quizás imposible, pues un trabajo de esa naturaleza está por encima de nuestra competencia. Sólo deseáramos precisar los principios de clasificación que aplicamos en nuestros trabajos de enseñanza y de investigación en el Instituto de Estudios del Desarrollo y en la Facultad de Psicología y de Ciencias de la Educación, de Ginebra. Lo haremos en forma de cuadro que comentaremos con observaciones para facilitar su consulta (Cf. figura III).

Figura III: Definiciones de los términos escogidos

<i>Términos escogidos</i>	<i>Definiciones</i>
<i>Formación (1)</i>	Toda intervención que tienda a cambiar el comportamiento, la información, los conocimientos, la comprensión y las aptitudes, que no pueda referirse al crecimiento o al desarrollo de los instintos.
<i>Educación</i>	Toda comunicación <i>organizada</i> (2) para provocar información que implique, por lo menos, a dos personas (o más) y un proceso de transferencia de una persona a otra.
<i>Enseñanza</i>	La forma escolar de la educación que procede conforme a una progresión <i>regular</i> (3) y está destinada principalmente a niños y jóvenes, en general entre los 6 años y la mayoría de edad.
<i>Periescolar</i>	La enseñanza considerada en sus aspectos menos estructurados y que engloban actividades “fuera del programa”, a opción...
<i>Extraescolar</i>	La intervención formativa organizada <i>fuera</i> (4) del tiempo y el espacio escolares, dirigida a las clientelas más vastas que las de los jóvenes y niños, y con arreglo a intereses distintos de la enseñanza.
<i>Educación de adultos (5)</i>	La educación extraescolar en beneficio exclusivo de personas de más de 15 años y que ya no están incluidas en la enseñanza regular.
<i>Actividades juveniles</i>	La educación extraescolar destinada a “jóvenes” (6) que ya no están incluidos en la enseñanza.

1. La formación es, esencialmente, una respuesta a estímulos externos o internos (el caso de autoeducación o autodidaxia designa la formación allí donde ya no está implicado un agente consciente). Por lo tanto, se distingue del *aprendizaje (learning)*.
2. *Organizada* significa: que hay secuencias de acción con objetivos; que hay alguien que es su agente responsable; que la situación de formación es un intermediario entre la situación de vida del que aprende y la conducta del agente de la intervención.
3. *Regular* implica una progresión continua con una finalidad prevista y eventualmente sancionada por una prueba. *Enseñanza* es preferible a escolar, pues existen enseñanzas tradicionales que no responden a los criterios de la escolarización que son una invención típicamente occidental (por ejemplo las enseñanzas coránicas o budistas). En inglés: *extracurricular activities* (actividades extracurriculares).
4. *La extraterritorialidad* de la educación extraescolar no significa, sin embargo, que ésta no pueda utilizar, en casos de urgencia o de penuria, los mismos locales que utiliza la enseñanza; pero sus funciones son (o deberían ser) diferentes. Existe en ciertos países un intermediario: la *educación popular (Volksbildung)* que designa la difusión de la enseñanza a la población, del mismo modo que en inglés se habla de *further education* para designar la enseñanza profesional continua.
5. *Adulto*. El que ha llegado a la edad en que asume responsabilidades para consigo y para con los demás y que cumple una función específica en la sociedad (Verner), lo cual responde a la noción de "maduro".
Adviértase que en ciertos países la educación del adulto no designa otra cosa que la enseñanza nocturna, la cual repite para los adultos lo que se imparte de día a los niños.
6. *Jóvenes*. En principio, los que tienen una edad que está al final de la escolaridad obligatoria (15 a 25 años) y que no son plenamente reconocidos como adultos (25 años).

Problemas taxonómicos de los diagnósticos de la educación extraescolar

Volvamos a la problemática suscitada en nuestro primer capítulo: la relación entre las funciones *atribuidas* a la educación extraescolar y los modelos de desarrollo. Quisiéramos mostrar, efectivamente, que todo esfuerzo de clasificación, y por consiguiente de organización sistemática de las formas de intervención, tales como se descubren por medio de un diagnóstico, está orientado conforme a un punto de vista privilegiado que remite a intereses o preocupaciones que implican a su vez opciones funda-

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente mentales. Esta cuestión, tan importante como el diagnóstico —operación ya importante en cualquier programación de una intervención formativa— adquiere una importancia crucial para la educación extraescolar, ya que ésta es *poco visible*, extremadamente dispersa y diversificada y debería incluirse en las muestras de fuerza de una realidad contradictoria.

Para estudiar con mayor cuidado esta cuestión, vamos a considerarla bajo cuatro aspectos complementarios pero distintos.

En primer lugar, se trata de establecer un *inventario de lo que existe*, lo cual resulta muchísimo más complicado de lo que se puede imaginar. En efecto, frente a la dispersión, a la diversidad de programas y a la falta de definiciones claras, es muy difícil identificar y obtener datos precisos. Por eso se acude muchas veces a estimados. Aunque se puede admitir que los responsables y los interesados tienen una tendencia definida a sobrestimar la amplitud de sus actividades, sin embargo, subestiman el conjunto de éstas. Su miopía institucional tiende a engrosar sus actividades inmediatas a expensas de una visión de conjunto. En los pocos ejemplos que conocemos,¹¹ el resultado de ese inventario es muy alentador.

Una segunda razón de ser del inventario consiste en tratar de *establecer un orden razonable* en una multiplicidad de programas, cuyos agentes no tienen relaciones entre sí ni están coordinados. Esto, por otra parte, plantea problemas insolubles sobre el terreno en que la inclusión de un programa recibe *ipso facto* el rechazo de la colaboración de otro. Los investigadores y los responsables de la planificación no entienden bien esas resistencias que les parecen pueriles. De esta manera, muchos grupos se dan cuenta que el hecho de ser inventariado ya es un primer paso hacia un estatismo o un control más (o demasiado) riguroso de sus actividades. Recordemos, por último, que muchas convenciones que unen a las organizaciones internacionales multilaterales las limitan considerablemente, porque esas organizaciones están obligadas a colaborar, exclusivamente, con las instituciones que dependen del Estado o son admitidas

11. El ejemplo más notable de ese inventario fue realizado por el Profesor Hanf y su equipo, para Rwanda (Hanf et al., 1974), donde se creía "que no existía nada", quedando entendido que la relativa pobreza del país justificaba las opiniones más extravagantes con respecto a sus necesidades. Pero si este ejemplo es notable, muchos otros inventarios dejan que desear, como los del Instituto Internacional de Planificación de la Educación (IIPÉ) en lo tocante a ciertos países africanos, en que el método se convierte en una descripción cronológica de la sucesión de programas conocidos (Fougeyrollas et al., 1967; King, 1967). En cambio, un inventario que causó sensación, sobre todo por sus resultados, es el conjunto de estudios realizados por Clark en diferentes campos de intervención de la educación extraescolar en los Estados Unidos (Clark, 1958-1964).

por éste. Toda la parte “rústica”, a menudo muy interesante, se les escapa fatalmente.

Una tercera razón de ser consiste en *facilitar el intercambio y la transferencia de tecnología y metodología* dentro de un mismo tipo de programas. Pues, si clasificamos los programas en categorías análogas, será mucho más fácil transmitir competencias del uno al otro; lo cual producirá, como primera consecuencia, el aumento de la dependencia cultural y tecnológica. Choca ver cómo con esas buenas intenciones, ciertas formas de educación extraescolar se han extendido como epidemias. Pensamos, por ejemplo, en la vulgarización agrícola (*agricultural extension*), en la alfabetización funcional, en la animación rural y/o urbana, etc.

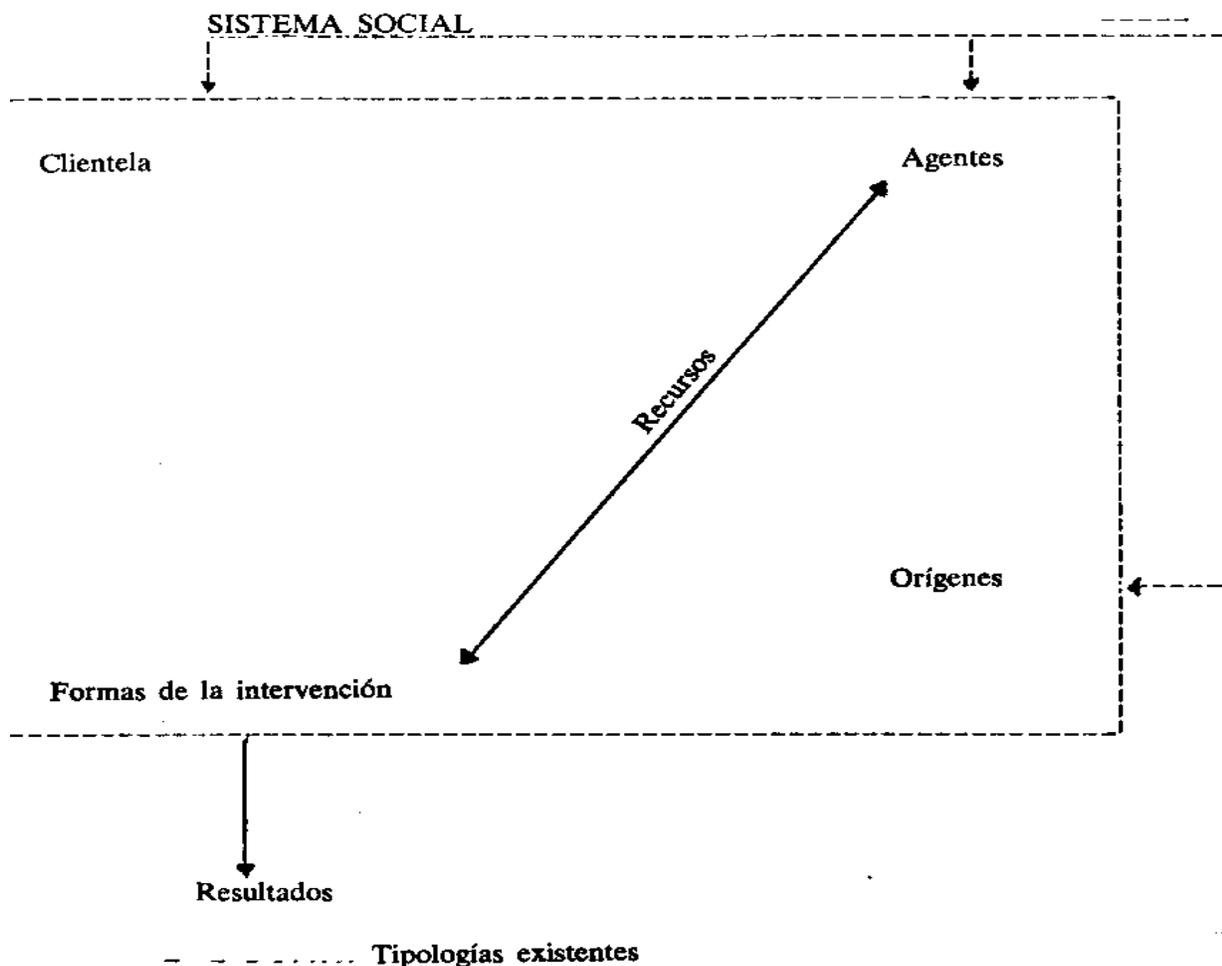
La cuarta y última razón de ser es la *introducción de la noción de estrategia de formación*. Si tratamos de establecer una estrategia nacional o regional de formación, admitimos *ipso facto* la diversidad de las intervenciones. Aún estando éstas coordinadas entre sí, habrá que establecer prioridades entre enfoques diferentes, escoger entre distintos intereses, etc. De aquí resultaría un interesante dilema ético-filosófico: ¿Hay que trabajar conforme al principio de la equidad y tener siempre presente a *toda la población*, o por el contrario, reconocer, en nombre del principio de eficacia, que siempre hay partes de la población que son prioritarias? Esto nos lleva a nuestro primer capítulo, ya que todo diagnóstico supone selecciones, prioridades y opciones respecto a las cuales es difícil no plantearse la pregunta ideológica del “para qué” y del “por qué”. Pero como en este capítulo segundo tratamos de confrontar el nivel del discurso con el de las prácticas concretas de lo extraescolar, podríamos reunir materiales que nos permitiesen dar un corte al debate ideológico, refiriéndonos sobre todo a lo concreto y a la verdad de mi interpretación.

Con este fin hemos escogido el itinerario siguiente: hemos elaborado un modelo —relativamente sencillo (Cf. fig. IV), inspirado en el de H. Roberts (Roberts, 1973)— que pone en evidencia, a un mismo tiempo, la noción de *sistema* y los principales *factores* que nos parecen determinantes en la elaboración de un programa de formación extraescolar. Esos factores han sido escogidos (clientelas-agentes-orígenes-recursos-formas de la intervención) por una parte, porque era relativamente fácil hallar indicadores objetivos para señalarlos con precisión y para apreciar sus efectos reales; por otra, porque nos indican, con una gran probabilidad, los puntos sobre los cuales los responsables de los programas tienen el mayor margen de maniobrabilidad, es decir, pueden manifestar mejor sus selecciones, sus opciones y su creatividad. Hay pues, cierta probabilidad que

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente facilita la comparación de esos factores y les da un significado. Los factores exteriores al cuadro indicado por una línea de puntos en nuestra figura (sistema social-resultados) parecen demasiado complejos para permitir una interpretación factual. Veremos cómo, en las dos fases que siguen, volvemos a introducir esos dos conjuntos de factores que provisionalmente hemos puesto entre paréntesis.

Figura IV:

MODELO UTILIZADO EN EL IED* Y LA FPSE**



* Instituto de Estudios del Desarrollo, Ginebra, Suiza.

** Facultad de Psicología y Ciencias de la Educación, Ginebra, Suiza.

Para que este modelo sea útil —operacional— conviene hacer variar cada uno de sus cinco factores de modo que se abra al máximo el campo de *todas las posibilidades* que —teóricamente— se nos ofrecen en una situación dada. Así obtenemos cinco “tipologías” posibles en las cuales se tratará enseguida de situar los programas que existen, a fin de llegar a las tipologías existentes.

Examinemos ahora las diferentes tipologías posibles y existentes, con arreglo a cada uno de los elementos que hemos escogido:

- A. *Las Tipologías en función de las clientelas.* Estas son importantes porque la educación extraescolar no es obligatoria, en general, lo que obliga a volver a hacer el censo, con gran rigor, de las clientelas reales (De Angeli, 1971). Se puede hacer estimando su importancia numérica global. Fijémonos que en el estudio internacional del ICED *más del 36% de los programas contaban con menos de 500 participantes*. Un enfoque más cualitativo consiste en conocer la repartición geográfica de esos participantes, sea por el medio en que el programa está establecido, sea según el lugar de residencia de los participantes. Semejante clave de repartición permite un enfoque geocultural interesante; pero es más frecuente el análisis según los sectores de actividad o las situaciones socioeconómicas.¹² Partiendo siempre de las clientelas, es posible tener en cuenta los contextos culturales en los cuales se desenvuelven las intervenciones (Knowles, 1964).
- B. *Las tipologías fundadas en las características individuales de los participantes.* Estas tipologías son las más comunes. Están establecidas con arreglo a la edad, por ejemplo, (jóvenes/adultos o aprendices; activos/retirados, etc.); con arreglo al sexo, o también, a su formación anterior (estudios completados o no, títulos obtenidos, etc.) de los cuales hay un ejemplo feliz propuesto por R. Prosser (Prosser, 1970).
- C. *Las tipologías con arreglo a las edades.* Mientras las dos tipologías precedentes parten, de algún modo, de los interesados, este

12. Un ejemplo particularmente exitoso es el del ICED que, bajo la dirección de P. H. Coombs, estableció ante todo una tipología conforme a las ocupaciones de base, con sus correspondientes necesidades de aprendizaje. Esas categorías, que van desde las personas directamente ligadas a las actividades agrícolas hasta las comprometidas en actividades rurales relacionadas con la producción agrícola, permiten enseguida clasificar los programas según el tipo de respuesta dada para cada grupo determinado (figura IV). Con el mismo material, un colaborador del ICED propuso una tipología un poco distinta (Swett, 1974). Finalmente, el ICED ha repetido esas investigaciones para el caso de la juventud en el medio rural.

grupo de tipologías pone el énfasis en los intereses de los promotores, quedando bien entendido que los programas llamados “espontáneos”, desgraciadamente, son muy poco frecuentes o no se conocen. Esta afiliación, administrativa en ciertos casos y más generalmente institucional, puede organizarse distinguiendo las que dependen directamente de las actividades *gubernamentales*; de las actividades de iniciativas *privadas no lucrativas* (esencialmente de las instituciones especializadas); de las instituciones *lucrativas* (lo que impropiaemente se llama “el sector comercial”); y, finalmente, los grupos *subversivos* que van desde los movimientos terroristas hasta los “movimientos de liberación”. En el conjunto gubernamental, conviene precisar la afiliación ministerial, dado que el Ministerio de Educación no es siempre, ni con mucho, el Ministerio más importante en este campo, sin olvidar, ninguna de las demás instituciones gubernamentales como las fuerzas armadas, la policía, etc.

- D. *La tipología con arreglo al origen de los programas.* Estas tipologías son muy raras a pesar de su evidente interés. En efecto, de acuerdo con su origen, hay programas que contribuirán directamente a estrechar los lazos de dependencia, mientras que hay otros, muy al contrario, que favorecerán una orientación autónoma y creadora. No hay que confundir este tipo de tipologías con las de los agentes, pues un agente puede ser nacional sin estar “nacionalizado”, es decir, actuar de acuerdo con intereses nacionales.¹³
- E. *Las tipologías con arreglo a las formas de intervención.* Sobre este punto se pueden adoptar dos actitudes muy diferentes. O consideramos, como decíamos más arriba, las formas con arreglo a su contenido político, o bien, como vamos a hacerlo ahora, con arreglo a sus características institucionales. Así, puede ser importante examinar el grado de institucionalización, (¿la intervención es fortuita o permanente? ¿existen apoyos logísticos suficientes?). Esto permite juzgar sobre la realidad del programa o sobre su grado burocrático,¹⁴ especialmente en cuanto al esta-

13. El ICED, una vez más, ha abierto la primera brecha importante en este campo, distinguiendo los programas *autóctonos* —que aparecieron antes de la ocupación colonial, como las escuelas coránicas, budistas o coptas y que se refieren a aprendizajes o iniciaciones tradicionales— de los *importados* por las instituciones multilaterales o las bilaterales —incluyendo las instituciones no gubernamentales (NGO)— y de las *innovaciones locales recientes*.

14. Que no tiene nada que ver con la burocratización o proceso de rutina y de esclerosis.

tuto de los docentes, sobre los participantes y, finalmente, sobre la relación (conflictiva, congruente, etc.) entre el estilo pedagógico y el contexto.

- F. *Las tipologías con arreglo a los recursos.* Estos implican su regularidad y continuidad, (¿el financiamiento es excepcional?, ¿del tipo de donación o, por el contrario, asegurado por recursos regulares?, ¿los recursos humanos son temporales o, al contrario, se trata de funcionarios permanentes?). Por otra parte, ¿se trata de diletantismo, de recursos complementarios o, al contrario, se trata de una actividad principal, especializada y organizada regularmente?

Llegamos así a la segunda etapa de nuestro itinerario. El confrontamiento entre el conjunto de las posibilidades, tales como aparecen a través de las tipologías que pueden elaborarse, y el campo cubierto realmente por las tipologías existentes pondrá de relieve *la representación de la realidad tal como se vive y se utiliza en el nivel de la práctica de la formación* (y no solamente en el nivel de su razonamiento). A partir del análisis de las posibilidades que han sido *ignoradas* —omitidas o eliminadas—, *rechazadas* —porque no estaban realizadas o no eran realizables—, *retenidas* —porque coincidían con los intereses y finalidades perseguidas por los responsables— está la *relación* entre esta representación de una situación dentro de un *programa* y la representación de esa misma realidad que otros investigadores harán surgir. Veamos cómo puede realizarse esto concretamente para cada factor:

- A. *En el nivel de las clientelas*, se impondría la diferencia entre las *clientelas potenciales* —tales como se citan en los documentos y en las justificaciones de los proyectos— y las *clientelas reales* —tales como aparecen a través del conjunto de las personas que participan realmente en los programas—. Es nada más y nada menos que la cuestión de la *apropiación institucional* de una intervención formativa. Lo que está en juego es saber hasta qué punto los responsables han ignorado, cedido o acordado fuera del desplazamiento de una voluntad de universalismo ante una apropiación por una o dos minorías. En este contexto puede discutirse también la difícil cuestión de la definición de las necesidades que determinan el carácter de la intervención. ¿Quién la ha hecho? ¿Se ha reconocido su carácter profundamente interdisciplinario con todas las implicaciones metodológicas que supone la interdisciplinaridad? (OCDE, 1974).

- B.** *En el nivel de las características individuales*, se trata de un problema análogo al de las clientelas, pero que se distingue de éste en la medida en que sitúa claramente la relación entre el individuo y su grupo. En efecto, la determinación de las necesidades con arreglo a las intervenciones esencialmente colectivas (apareciendo la autodidaxia solamente en el horizonte de lo extraescolar) puede hacer que no se tomen suficientemente en cuenta las reivindicaciones individuales, es decir, a los participantes considerados como personas. En este nivel se planteará la cuestión, esencial a nuestro entender, de saber si las intervenciones no son más que nuevas formas de reclutamiento, de condicionamiento, de movilización por medio de la persuasión o si, por el contrario, con ellas, y a veces a pesar de ellas, se busca una promoción del ser humano entre los hombres. En otras palabras, ¿cómo se efectúa el paso de una formación colectiva a una necesaria independencia y autonomía en la autodidaxia?
- C.** *En el nivel de los agentes*, toda la discusión —¡tan áspera y difícil!— gira sobre “participación”. ¿Se trata de constituir aparatos y marcos que se multipliquen y se diversifiquen en monstruosas redes o, por el contrario, de pasar de la participación organizada o provocada a la participación espontánea? Esto es lo que hace surgir la cuestión, mal resuelta hasta ahora, del verdadero lugar que ocupa el *voluntariado* —factor clave en el desarrollo de lo extraescolar en Europa y en los Estados Unidos—, cuya utilidad debe plantearse en los países de la periferia; y ¿por qué no decirlo? de la relación, teóricamente evidente que parece existir entre el principio de la autodidaxia y de la autogestión... y el deterioro del aparato estatal.
- D.** *En el nivel del origen de los programas*, de hecho está en juego toda la problemática de la dependencia. Ya hemos desarrollado este punto suficientemente en otra parte para no insistir más sobre él.
- E.** *En el nivel de los recursos*, es importante no distinguir los recursos financieros de los llamados “recursos humanos”. En efecto, aunque haya programas que recurran a la colaboración “benévola”, éstos deben enfrentarse, en la realidad, a costos de mantenimiento (alimento, desplazamiento, etc.) y a costos de oportunidad que hay que contabilizar en alguna parte. A este respecto, se trata de la estrategia del paso entre un financiamiento esen-

cialmente asegurado del *exterior* (ya sea este "exterior" el extranjero o no, aquí importan poco) y un autofinanciamiento que las más de las veces se desea pero no se realiza. Es aquí también donde hay que ir más adelante en el análisis de las redes de ayuda y de sus implicaciones en dependencias de hecho.¹⁵

- F. Por último, *en el nivel de las formas de intervención*, lo que está en juego es la coherencia de las relaciones humanas dentro de la intervención, la relación docente/discente, aprendizaje/evaluación, y sanción/recompensa con los contenidos y los medios didácticos.

Este último ejemplo nos permite llegar finalmente a la tercera y última fase en este análisis tipológico. Estos distintos factores se encuentran en un sistema y, por lo tanto, interactúan entre sí; pero su conjunto estructurado se encuentra en un sistema más global —más envolvente— que también les proporciona muchos medios y condiciones de funcionamiento y les impone coacciones. Desde ese momento, se trata de saber dentro de cuáles límites puede modificarse un elemento del sistema en relación con los demás, pero también cuál es el margen de autonomía que permite el sistema total en un momento determinado y en una situación dada. En este nivel es donde la confrontación entre lo posible y lo existente se transforma en una confrontación entre lo posible y lo probable.

Un esfuerzo así,¹⁶ nos parece útil en la medida en que permite no sólo entender actualmente las características de un programa con relación a los demás, sino también evaluar lo que ese programa habría podido ser o lo que debería ser.

15. Una forma cada vez más frecuentes de financiamiento es la participación en loterías nacionales o en sistemas de juegos de azar, como en el caso del MOBREAL brasileño.

16. Se entiende, al leer estas posibilidades —que se refieren todas a experiencias vividas o existentes en la bibliografía especializada—, que el diagnóstico es un trabajo importante pero costoso. Por eso importa que la ayuda técnica, en vez de comprometerse sólo en operaciones directas, en la acción inmediata y precipitada reserve una parte de sus recursos (un diagnóstico representa cerca del 5 al 10% del costo total de una operación) para financiar las operaciones.

¿QUE SE HA DE HACER? PROPUESTAS PARA UNA FORMACION EXTRAESCOLAR PARA EL DESARROLLO

El análisis crítico del razonamiento sobre la educación extraescolar para el desarrollo, particularmente floreciente en los medios internacionales, muestra que esas formas de formación no se valorizan, ni se legitiman, ni se promueven porque respondan mejor a las exigencias particulares del desarrollo de los países de la periferia, ni porque constituyan una ocasión más para una “práctica de una educación para la libertad”, ni porque movilicen recursos y promuevan creatividades que han sido hasta ahora subestimadas, sino, porque son el último hallazgo para continuar con otros medios —y eventualmente con otras formas— la misma política de escolarización occidental de desarrollo y de progreso ilimitado. No es la propuesta de nuevos modelos de desarrollo lo que ha traído el concepto de nuevas estrategias de formación —como el elogio internacional quisiera hacernos creer—, sino que la educación extraescolar se ha presentado como un medio práctico y correctivo (Deléon, 1975) que, sin mucho esfuerzo, nos evitaría el impasse en que nos había metido la obstinada universalización del modelo occidental de formación. La anexión progresiva del campo extraescolar por el imperio escolar nos hace ver la asombrosa capacidad que poseen los sistemas escolarizados de formación para adaptarse a las nuevas situaciones y reacciones por etapas a las nuevas exigencias, sin poner nunca en tela de juicio la coherencia implícita de su conjunto.¹⁷ Así vemos la asombrosa capacidad de los sistemas de enseñanza para “domesticar” a la educación de “adultos” imponiéndole los mismos programas, los mismos métodos y las mismas enseñanzas, aunque claro está, “simplificados”, para ignorar lo que la gente ya hacía, y hace aún, por sí misma para formarse, para desvalorizar todas las formas

17. Esto puede observarse, por ejemplo, en las políticas de salubridad, donde las contradicciones de la satisfacción *general* de las necesidades primarias de salubridad de *toda la población* llevan a muchos países a creer que la solución está en una medicina “simplificada”, en soluciones transitorias *ad hoc*, en otra medicina (se sobreentiende “para los pobres”); pero lo cierto es que la solución supondría una revisión radical de las políticas sanitarias inspiradas por el proyecto de una medicina *distinta*.

“tradicionales” (término que descalifica, de oficios, todo lo que se desvía en relación con la forma normativa que es necesariamente “moderna”, “nueva” e “innovadora”), para convencer que no hay formación válida —y por lo tanto legítima— si no está de antemano reconocida y aceptada en el *establishment* escolar.¹⁸ De ahí la sorpresa (sic.), la admiración y el asombro de los investigadores que “descubren” que las formas de formación extraescolar han precedido a las escolares; que los sistemas indígenas o autónomos de formación o de salud han conservado todo su dinamismo; que la gente no ha esperado a los comités de la cultura escolar ni a los especialistas para aprender aquello de que tienen verdadera necesidad o lo que consideran como verdaderamente importante; en fin, que conocen innumerables maneras, individuales y colectivas, de mantenerse saludables, de luchar contra los males y las enfermedades y de practicar una intensa actividad médica . . . ilegal.

Ahora bien, si por una parte en las situaciones coloniales, las formas no reconocidas por quienes oficialmente detentaban el poder, ignoradas, a menudo reprimidas o desacreditadas han sido muchas veces los primeros puntos en que se han fijado los movimientos de resistencia cultural y del rechazo del despojo colonial, por otra parte tampoco hay que subestimar las condiciones por las que han atravesado las políticas coloniales de escolarización. Aunque la función especial de los sistemas de formación creados durante la dominación colonial ha consistido en robustecer los lazos de dependencia de la metrópoli y en destruir las formas autóctonas de formación, sin embargo, su evolución ha ocasionado contradicciones que a veces han permitido la aparición de contraculturas. En ciertas circunstancias especialmente favorables, esas contraculturas han sido las primeras manifestaciones de la lucha por la independencia y muchas veces han dado lugar a la formación de los primeros líderes nacionales.

Por consiguiente, además de los esfuerzos útiles e importantes en favor de una *vuelta histórica* al pasado cultural de las demás civilizaciones, con el fin de determinar mejor la capacidad de éstas para enfrentar y resolver sus problemas de formación de salud, y en favor de una *interpretación antropológica* que atienda más a las realidades contemporáneas, con el fin de proponer inventarios y diagnósticos de *todas* las posibilidades y prácticas que existen potencialmente y en tendencia, conviene también considerar una *labor crítica* del conjunto de los efectos producidos por el

18. Lo que en el campo de la salud se ha traducido por la noción jurídica, verdaderamente inaudita, de “práctica ilegal” de la medicina.

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente encuentro entre las sociedades, lo cual podría hacerse, por ejemplo, en el nivel de la formación. No basta, en efecto, para sobreponerse a la dependencia, evocar la *posibilidad* de otra práctica, ni demostrar la *capacidad* creadora, ni buscar en ella todo lo que todavía queda en potencia en los hombres y en sus civilizaciones. Es necesario conocer los mecanismos por medio de los cuales la propia dependencia crea dialécticamente su réplica o contestación. En una labor de crítica de esa naturaleza, hay tres momentos distintos que deben articularse:

1º Un trabajo de *análisis psicológico* que separe la visión inmediata y lejana del proyecto y de su grado de coherencia. A él toca también identificar a los grupos portadores del proyecto y determinar cuáles son los públicos de que disponen para el apoyo que se necesita para su realización; ponderar cuál es la parte del proyecto abierta a la utopía, es decir, a la dimensión que traspasa el horizonte del presente y se abre al porvenir, y la que pertenece al robustecimiento o al simple ordenamiento del *statu quo*, o sea, su parte propiamente ideológica.

2º Un trabajo específicamente de *evaluación*, que consiste en relacionar la práctica de la intervención con el proyecto que la inspira y justifica. A través de esta reconstrucción tan minuciosa, como objetiva del sistema en cuestión, es como esta práctica será captada con todos los elementos, que comprenden, en el caso de la formación, tanto las formas de organización institucional como los recursos financieros; los esquemas y los *curriculos* (entendidos como un camino privilegiado de aprendizaje) del modelo de progresión pedagógica; lo mismo los métodos, las técnicas y los elementos didácticos de apoyo, que las formas de evaluación del aprendizaje, sanciones y recompensas (diplomas, etc.). Lo que importa en este trabajo es buscar la coherencia *interna* entre esta formalización del proyecto y el conjunto de sus objetivos. Por medio de este análisis se podrá medir, finalmente, cómo y hasta qué punto los actores del proyecto han tenido éxito para concretizarlo, teniendo en cuenta las coacciones y posibilidades de la situación con la que se habían enfrentado, es decir, la voluntad de diferentes grupos interesados *realmente en la realización del proyecto*.

3º Pero hay todavía un tercer tiempo de este trabajo, que es tan importante como los otros, *si* el investigador quiere de veras abarcar la totalidad del proyecto. La confrontación de la dimensión teórica del proyecto con las características concretas de las prácticas sólo revela, en último análisis, su *funcionamiento*. Por eso hay que buscar, con verdadera pasión, todo lo que ha sucedido sin quererlo ni esperarlo, y que se expo-

ne a quedar inadvertido en la confrontación entre los objetivos y los resultados. Porque también es importante, y sobre todo muy significativo, captar la parte inesperada de lo que A. Meister (Meister, 1973) llama, de manera muy sugestiva, las “recaídas” —en el sentido del impacto sorprendente, a veces inquietante, incontrolable pero discernible de la actividad radioactiva—, dicho en pocas palabras, lo que constituye en cada proyecto la dimensión *eventual*, es decir, verdaderamente creadora.

Es de notar que no hubiéramos ido tan lejos con esas exigencias si no tuviéramos un ejemplo notable de una labor de ese tipo en la interpretación que Meister presentó sobre el Programa Experimental Mundial de Alfabetización Funcional (PEMA), (Meister, 1973).

Alfabetización y desarrollo

En el aluvión de escritos que tratan de la alfabetización, esta obra se distingue por el rechazo de su autor a caer en la trampa de las justificaciones legitimadoras. Como lo ha mostrado, en toda su obra, aquí tampoco Meister busca ni justificar el empleo de un método con preferencia a otro, ni probar que la alfabetización sea, necesariamente, una contribución al progreso de la humanidad. Lo que quiere es descubrir las verdaderas razones —aducidas o latentes— que se esconden en el origen de este tipo de intervenciones educativas, para ponderar su validez, por una parte y, por otra, para examinar hasta qué punto las finalidades y objetivos de la formación están de acuerdo con los métodos y medios empleados.

Así, denuncia violentamente los postulados que justifican esfuerzos de alfabetización generalizada o universal (págs. 45-58):

- la *pretendida sed de aprender*, que de ningún modo está tan extendida como se pretende, y que conduce al inflamamiento de los objetivos;
- la *voluntad de cambio*, que, si existe en la mayoría de los hombres, no implica que éstos estén dispuestos a pagar sus costos;
- la *superioridad intelectual y social del alfabetizado*, que es muy relativa y depende del contexto global;
- la *transformación de las actitudes*, más postulada que demostrada;
- la *evolución hacia una vida más democrática*, aunque no se vea bien cómo una intervención educativa, puede modificar la vida nacional de una manera significativa;
- la *reducción de las desigualdades sociales*, aunque el desarrollo de la educación amplía las diferencias sociales;

— *la disminución de la violencia*, lo que parece muy poco cierto, ya que las barreras se refuerzan y los educandos se unen a los ricos y poderosos.

Estos postulados le parecen erróneos por dos razones fundamentales. Por una parte, si bien es cierto que el grado de alfabetización es una condición esencial para pasar de una situación cultural a otra, resulta un indicador demasiado pobre para dar testimonio, por sí sólo, de este paso que es complejo (pág. 8). La alfabetización sola es un incentivo sumamente débil (pág. 9) para fomentar el desarrollo cultural. De hecho, si se lo utiliza tantas veces, es porque resulta poco oneroso tanto en hombres como en recursos financieros; pero entonces se olvida que las causas pequeñas sólo producen efectos pequeños (pág. 217).

Por otra parte, a pesar del aspecto generoso y humanitariamente muy respetable de los postulados evocados, el desarrollo económico parece mostrar que una actividad económica y el crecimiento de su productividad no implican necesariamente un mejoramiento de la formación de todas las categorías del personal comprometido (pág. 56). Además, dadas la presión demográfica —mayormente entre las generaciones jóvenes y la dificultad de aumentar en proporción los nuevos empleos, no basta hacer más utilitarios los programas de formación en general y los de alfabetización en particular, aumentando así su funcionalidad, sino que hay que hacerlos selectivos, es decir, no aplicados sino allí donde sus posibilidades de influir en el desarrollo sean máximas. (pág. 9).

El autor detalla en una página impresionante la evolución siguiente (págs. 25-26): “Se comprueba una vez más que las ambiciones de generalización, a la postre, se proponían reproducir una situación educativa que nuestros propios países sólo habían alcanzado después de su desarrollo de base. En este sentido, la perspectiva de la alfabetización funcional y selectiva se apoya en una constante muy realista: que los progresos de la alfabetización de la educación están estrechamente ligados al crecimiento económico, y que toda tentativa de acelerar el ritmo de la educación conduce a inadecuaciones de los programas y, por consiguiente, a fracasos”.

Si bien esta evolución parece efectivamente probable, Meister es un conocedor muy fino de las realidades concretas para no observar también las tendencias del desarrollo social (y político) que se oponen a la tendencia inexorable del desarrollo económico hacia más desigualdades e injusticias.

En primer lugar, por razones políticas evidentes, el autor recuerda (pág. 26) que, si bien la idea de la funcionalidad encuentra fácilmente “compradores”, la de la selectividad no se ha “vendido”, o no lo ha sido aún totalmente. Todavía más, pocos son los gobiernos que se atreverían a admitirla por mucho tiempo, pues no pueden ni ignorar siempre la demanda social de las poblaciones (pág. 56), ni —sobre todo— basar una política de participación en estructuras a todas luces injustas. Meister reconoce —desgraciadamente sin presentar ejemplos precisos— que consideraciones de orden político pueden ir en sentido inverso y frenar las tendencias indicadas del desarrollo económico. Y se pregunta “si por oposición a los países europeos, donde los progresos económicos trajeron la modernización social, los países nuevos no considerarán esta modernización social en todas sus formas, no sólo como precediéndose y substituyéndose sino, a fin de cuentas, como produciendo un eventual desarrollo económico... Sólo dentro de una hipótesis semejante los esfuerzos actuales de educación en todas sus formas, incluyendo la alfabetización, adquieren sentido y se convierten en positivas. En la hipótesis discutida, el desarrollo educativo y el desarrollo social refuerzan la influencia de las masas populares y de sus organizaciones y conducen, poco a poco, a una redistribución de la riqueza y a una mayor igualdad” (págs. 266 y 268).

La idea de esta segunda interpretación *posible* —la otra se califica de *probable*— puede explicarse por el pesimismo, o por lo menos por la falta de optimismo y de confianza en la educación confesada por el autor al final de su introducción (pág. 16). Por nuestra parte, compartimos su opinión de que poco importan las razones, digamos, psicológicas que motivan una postura personal; lo que importa es tener en cuenta ese análisis crítico, precisamente, en lo que se refiere al pasado, aún reciente, y transformar dicho análisis en un reto, a fin de verificar por la acción si la segunda hipótesis es operacional y fértil en nuevos desarrollos. Al fin y al cabo, a cada uno lo suyo: al sociólogo la crítica y la interpretación; y al educador la acción y la invención.

Balance moderado del Programa Experimental Mundial de Alfabetización Funcional, de la UNESCO.

Meister trata de hacer una evaluación de este programa.¹⁹ Ante todo

19. Su trabajo se apoya, en primer término, en la observación directa, hecha sobre el terreno, de seis experiencias nacionales escogidas entre los doce países que inicialmente tomaron parte en el programa experimental mundial de alfabetización funcional, así como otros muchos que se les unieron en el curso de su desarrollo. Esta evaluación *de visu* fue precedida y seguida del despojo de los archivos de la Unidad de Alfabetización de la Sede en que se encuentra acumulado un conjunto impresionante de documentos e informes.

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente presenta, de manera muy sucinta, las características de los diferentes proyectos nacionales (págs. 59-73) donde —a juzgar por el conocimiento directo que tenemos de uno de ellos— la información no siempre parece estar bastante controlada. En verdad que el autor no oculta las dificultades casi insalvables que se presentan al querer describir proyectos que están en período de realización. Meister estudia las condiciones de funcionamiento de los proyectos, es decir, describe cómo *se practica* en realidad²⁰ la alfabetización funcional. También trata de la evaluación propiamente dicha. Esta parte, bastante breve, constituye el punto neurálgico de la obra.²¹

Sin embargo, el mismo Meister señala claramente, respecto a cada tema de investigación, lo interesante que sería si se llevaran más lejos y el aporte que podrían hacer a un conocimiento científico de los efectos y de la práctica de la alfabetización. Sus propuestas quedan completadas con observaciones útiles y discusiones que a veces profundizan en los problemas de método, especialmente los que se plantean por un lapso necesario para detectar objetivamente señales de éxito, o bien, con el carácter difuso de los beneficios, que no se limitan al campo del crecimiento de la actividad.

En conclusión, Meister considera que apenas se hubiera podido actuar mejor que como lo ha hecho la UNESCO, desde el punto de vista de la aplicación de la metodología de las creencias sociales a un programa de asistencia técnica (pág. 224).

Ambigüedad de la noción de funcionalidad y análisis taxonómico de las situaciones de alfabetización.

Además de la reflexión teórica acerca de la función probable y posible de la alfabetización y de la apreciación sobre el aporte del Programa Experimental Mundial de Alfabetización Funcional, hay un tercer aspec-

20. Esta contribución es muy importante, ya que se puede comparar con las condiciones de funcionamiento, tales como el equipo pluridisciplinario del ICDE las ha podido inventariar en sus evaluaciones de programas de formación extraescolar para el desarrollo rural (Coombs, 1974) y con los programas dedicados más especialmente a niños y adolescentes, también en las zonas rurales (Coombs, 1973)

21. Se ve que el trabajo de Meister fue concebido muy al comienzo de la evolución del programa experimental mundial de alfabetización funcional. En efecto, cuando el autor estuvo en la UNESCO la mayor parte de los evaluadores se hallaban todavía en la etapa de análisis de sus resultados, siendo las informaciones disponibles demasiado fragmentarias para permitir generalizaciones. Por eso todo el problema de los costos se deja a un lado (pág. 233). Sin embargo, la obra propone algunos datos y resultados sobre la cualidad del estímulo y sobre la evaluación del contenido de los cursos y del cambio.

to de la contribución de Meister que atrae la atención y que nos parece sencillamente, de lo más interesante. Se trata de un análisis conciso, a la vez teórico (pág. 27-43) y encaminado a la práctica (pág. 147-214) de la noción de funcionalidad y de sus implicaciones.

En dicho análisis, Meister admite la idea del abandono progresivo de la alfabetización masiva, lo que parece no ser más que una petición de principio frente a los hechos que él mismo reconoce: que muchos países que han participado en el Programa Experimental Mundial de Alfabetización Funcional no han renunciado en ningún momento a su campaña nacional de masas; otros, como el Brasil, hasta se han comprometido recientemente en campañas más masivas que antes. Y no es cierto que las claras críticas al concepto de alfabetización funcional, expresadas en la Tercera Conferencia Internacional de Educación de Adultos, celebrada en Tokio en 1972, se refieran sólo al hecho de las “burocracias de la alfabetización” (pág. 19). Hemos de ver en ellas, más bien, las primeras señales de un redescubrimiento de las dimensiones esencialmente políticas de la alfabetización, lo que corresponde a lo que Meister llamaba la segunda hipótesis, o sea, la de la primacía del desarrollo social sobre el desarrollo económico.

Esta doble interpretación aparece igualmente en el nivel del análisis de las finalidades. Mientras su contraparte inglesa *Workoriented literacy* destaca relaciones casi exclusivas entre la formación profesional y la alfabetización, la polisemia del concepto de alfabetización funcional remite a la ambigüedad de la noción de funcionalidad en que pueden distinguirse *diversos tipos* de funcionalidad (pág. 30-40).

Si bien es cierto que existe la función de trabajo, Meister destaca la existencia —muchas veces latente o aún inconfesada— de otras funciones:

- la recuperación (*rattrapage*) escolar
- la integración social
- la integración nacional
- la lucha política

Esto significa que, por lo menos en este nivel ideológico, los responsables de las intervenciones pueden disfrutar de cierta libertad en lo tocante a sus opciones fundamentales. Pero si volvemos a los problemas de las *condiciones de funcionamiento* de los proyectos de alfabetización, también podemos hallar cierto margen de manejos. En efecto, hacer que una intervención sea educativa y una alfabetización funcional, no es agregar algo a un contenido tradicional —como incluir un suplemento de forma-

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente
ción profesional a un programa “literario”—, sino que es, como lo subraya Meister (pág. 40), elaborar contenidos con arreglo a las clientelas interesadas y a partir de ellas;; y son esos contenidos —a veces y a menudo inéditos— los que deciden sobre las materias que se han de enseñar y los métodos que se han de utilizar. No sólo esta cuasi inversión en la sucesión de fases de la programación ya está resolviendo los llamados logros de las “ciencias de la educación”, sino que, sobre todo, permitiría volver a poner sobre el tapete, hasta donde los educadores quieran y puedan, las condiciones de funcionamiento impuestas por el contexto. Tal como hemos tratado de mostrar con motivo del proyecto iranio (Furter, 1972), el papel de la educación podría y debería ser el de exigir una constante revisión y una reformulación de las condiciones de funcionamiento que muestre qué modo de producción, qué tipo de estructuras sociales, qué modelo de desarrollo cultural y, para terminar, qué sociedad son las más favorables y corresponden a la acción de desarrollo que promueven.

Finalmente, también nos parece posible ofrecer dos interpretaciones del ensayo de tipología de las situaciones de alfabetización que desempeña un papel primordial en la contribución de Meister. Al hablar de la necesidad de la selectividad Meister formula la hipótesis general: que las oportunidades de éxito de un programa de alfabetización serán progresivamente mayores a medida que las situaciones en que se aplique le permitan influir en un proceso de desarrollo; y propone tres criterios —o parámetros— para definir una situación (págs. 10-11 y 149-155):

- un parámetro económico, el grado de tradicionalidad-moralidad de los modos de producción;
- un parámetro social, el grado de voluntariedad en la ejecución y aplicación de los programas de desarrollo; y
- un parámetro cultural, el grado de conexión o de funcionalidad entre los programas de desarrollo económico y las actividades de alfabetización.

Combinando estos tres parámetros, que constituyen materia de grado, Meister llega a una tipología de ocho casos intermedios (págs. 157-161). Entre estos, y para permitir una aplicación de este método a la evaluación y al análisis comparado de los proyectos del programa experimental mundial de alfabetización funcional, hay cuatro casos previstos por la tipología a los cuales agrega uno más, el quinto (págs. 163-214):

1. Las situaciones rurales²² no modernas, que se distinguen por la ausencia o la poca influencia de una voluntad de desarrollo económico, con funcionalidad o sin ella;

22. Nótese que esas situaciones se designan también como *agrícolas*, lo que no es lo mismo.

2. Las situaciones rurales²² en vías de modernización y señaladas por una voluntad de desarrollo, con funcionalidad o sin ella:
3. Las situaciones industriales de crecimiento no voluntario, con funcionalidad o sin ella;
4. Las situaciones industriales de crecimiento voluntario, con funcionalidad o sin ella; y
5. Las situaciones de marginalidad urbana, con funcionalidad o sin ella.

Tomando en cuenta resultados de la evaluación según este método (págs. 251-258), podríamos deducir que ese enfoque permitiría también decidir *a priori*, y de manera casi definitiva, cuáles son las situaciones en que vale la pena intervenir y aquéllas en que es mejor abandonar las poblaciones a su triste suerte. Con esto se llega al pesimismo. Pero también en este caso nos parece posible dar otra interpretación. ¿No se tratará, por el contrario, al desarrollar y perfeccionar el método propuesto por Meister de llegar a determinar, con arreglo a una estrategia que podría ser global y nacional, situaciones diversas que habría que enfocar según *tácticas distintas*, con arreglo a su singularidad? Entonces, si la alfabetización no conviene efectivamente a ciertas situaciones, serían posible otras formas de intervención. Mejor aún, ¿no habrá que modificar el tipo y la intensidad de las intervenciones conforme al grado de desarrollo de los proyectos? Las propuestas de Meister no sólo perderían con ello cierta tendencia al pesimismo, sino que coincidirían entonces con las perspectivas más interesantes de las evaluaciones del ICED respecto al conjunto de las formas de la educación extraescolar.

El fundamento de una nueva estrategia de desarrollo cultural

Digámoslo francamente, ese papel de investigador —papel crítico-evaluador— es cómodo después de todo y a menudo se considera estéril. Por eso provoca la irritación por parte de quienes lo desempeñan. Esta reflexión *ex post* acaso no haga más que sancionar fría e inexorablemente el desencanto que los actores habrían ido experimentando, progresivamente, en la dura prueba de los hechos y de la lucha incesantemente renovada contra la inercia y el “peso de las cosas”.

Pero, sobre todo, no hay que creer que ese problema crucial pueda ser reducido a los de la comunicación entre investigadores y actores; de la traducción de una jerga al lenguaje común; de mejores relaciones entre “evaluados” y “evaluadores”. No hay conflicto: puntos de vista, intereses, compromisos y, como todo conflicto, éste no se regirá sino mediante la

negociación (por ejemplo: ¿En qué forma se redactarán los resultados de la evaluación? ¿Conviene decirlo todo a todos o escoger varias versiones según los diferentes públicos a que se va a llegar? ¿A quién dirigirse? ¿Qué publicidad se dará a los resultados? ¿Habrá que admitir un derecho a responder?) o mediante la ruptura total y franca del “no estamos de acuerdo, pues no hay conciliación posible” —lo cual implica la necesidad de que haya un mínimo de autonomía institucional y financiera con respecto al socio comanditario y al maestro de obras para los investigadores y los evaluadores; pero también para el rebasamiento o la solución del conflicto mediante una acción creativa. Desde este último punto de vista, esto significa que el investigador debe admitir, en cierto momento, que tiene una responsabilidad y que debe comprometerse y proponer acciones.

Es lo que hemos examinado, detalladamente, en relación con el aporte de los investigadores a inventarios y diagnósticos de situaciones que permitan fundamentar propuestas de acción. Pero en este punto, por el análisis de las realidades nacionales, no hay que forjarse ilusiones que, también aquí, un poco de dependencia es saludable.

El problema de dependencia cultural

Aun cuando la independencia política ha dado al traste con la dominación colonial, falta saber si la ruptura ha sido suficiente y si mayormente en el campo cultural en general y en los modelos de formación en particular, los mecanismos de dependencia continúan funcionando. Porque en muchos países subdesarrollados la dependencia cultural se ha expresado, en primer lugar, por la confusión entre “la formación de los recursos humanos” y “la escolarización de las nuevas generaciones”. ¿Acaso, no se confunde la crítica de la dependencia cultural con la crítica de los modelos —occidentales— de la escolarización? Y considerando el papel que desempeñan los organismos multilaterales y bilaterales públicos y privados en el desarrollo de los sistemas de formación en los países subdesarrollados, se tratará de apreciar hasta qué punto esos organismos contribuyen o no a reforzar los mecanismos de la dependencia cultural.

En la evaluación de la práctica y de la reflexión de una educación para el desarrollo nacional, parece cada vez menos posible asimilar o confundir “escolarización” con “formación”. Así, numerosos países subdesarrollados atribuyen o quisieran atribuir mucho más importancia a las formas extraescolares de educación en su estrategia de formación. En efecto, la educación extraescolar, por lo mismo que se dirige a clientelas *especializadas* (compuestas principalmente “de adultos”), porque se concibe *funcionalmente* y porque movilizaría recursos muy *diversificados*, parece

ofrecer mayor número de condiciones favorables a la innovación que las formas escolares de formación. Desde ese ángulo, lo extraescolar aparece, en ciertos casos, como el punto de partida de alternativas o procesos de la escolarización y, en otros, como un elemento que contribuye a la reforma de los sistemas escolares. Con todo, no se dice que las formas de educación extraescolar escapen a los mecanismos de la dependencia cultural. Convendría examinar más de cerca, en los proyectos de formación extraescolar, lo que se desprende de un análisis de las realidades nacionales y lo que se induce por la imitación de modelos externos o por la aplicación, a los países subdesarrollados, de un análisis propio de la situación actual de los países desarrollados. Así, muchos proyectos de formación, particularmente el crecimiento de los sistemas de formación, se justifican —explícitamente o no— por la convicción de que la formación debe contribuir al *cambio* de una sociedad. Esta noción de cambio supone, por una parte, que se quiere alejar de las formas sociales consideradas como “tradicionales” y, por lo mismo, desvalorizar las formas tradicionales de formación; por otra parte, que se considera un tipo de sociedad llamada “moderna”, valorizando todo lo que se tiene por “nuevo” y haciendo de la educación el instrumento de una “modernización de los hombres”. Conviene, pues, preguntarse hasta qué punto los signos de modernidad así valorizados, concediendo la supremacía a valores modernos y la adhesión a una teoría de la modernización, corresponden a los imperativos de un desarrollo nacional o, por el contrario, si no hacen más que hacer privativa la supremacía de los modelos de los países industrializados.

Mejor aún, ¿no habrá que llegar hasta el fin y preguntarse si, en esta mitología del cambio y de la modernidad, no se oculta un nuevo avatar de la religión secularizada del progreso infinito? ¿No es, una vez más, una manera de escapar a cuestiones urgentes para pueblos y naciones que acaban de romper los lazos coloniales de su identidad?, ¿de la legitimidad de su existencia, aunque no sean sino “pobres”?, ¿de su derecho a *ser distintos*?

Entonces, las dudas del investigador sobre la dependencia en el proyecto de los otros se vuelve contra él mismo. Dentro de su propia lógica, está obligado a precisar el papel que desempeña en la confirmación o la contestación de la dependencia, a revelar lo que, en sus hipótesis y en sus métodos, en la interpretación y la difusión de sus resultados, sólo reenvía a su situación histórica determinada y limitada en el espacio, a desmitificar sus pretensiones de universalidad con criterios “centíficos”, con nor-

mas “internacionales”, con patrones “universalmente válidos” que se muestran determinados como tales por “una comunidad científica que domina en un momento determinado y partiendo de una posición de no reciprocidad”.

Pero, además de esta crítica necesaria y permanente del *etnocentrismo* —que forma parte integral de nuestra existencia en la medida en que necesitamos arraigar en alguna parte y persuadirnos de nuestra identidad— el recelo contra la dependencia obliga al investigador a ir al fondo de sí mismo, a ir más allá de sus justificaciones y a expresar lo que él cree. Finalmente, la evaluación lleva a un enfrentamiento entre aquello que aspira el investigador en su fuero interno y las realizaciones que le ofrece la realidad. Tendrá que arriesgarse, por ejemplo, a que se le ridiculice, a que se le trate de “utópico” al expresar aquello que aspira una empresa humana, sabiendo que sólo captaría de ella lo que todavía no es. De ahí que los verdaderos fines, los fines que puedan aspirar a la universalidad, no son los que se hallan en todas partes, formulados vagamente, que son precisamente universales porque ya no significan nada, sino los que surgen cuando se pone radicalmente en tela de juicio el funcionamiento actual de las sociedades. Estos convergen ya en sus sueños y utopías y en lo excesivo de sus aspiraciones y deseos. Por eso no hay evaluación posible ni investigaciones verdaderamente útiles si no hay enfrentamientos en el nivel de lo que esperamos de la formación.

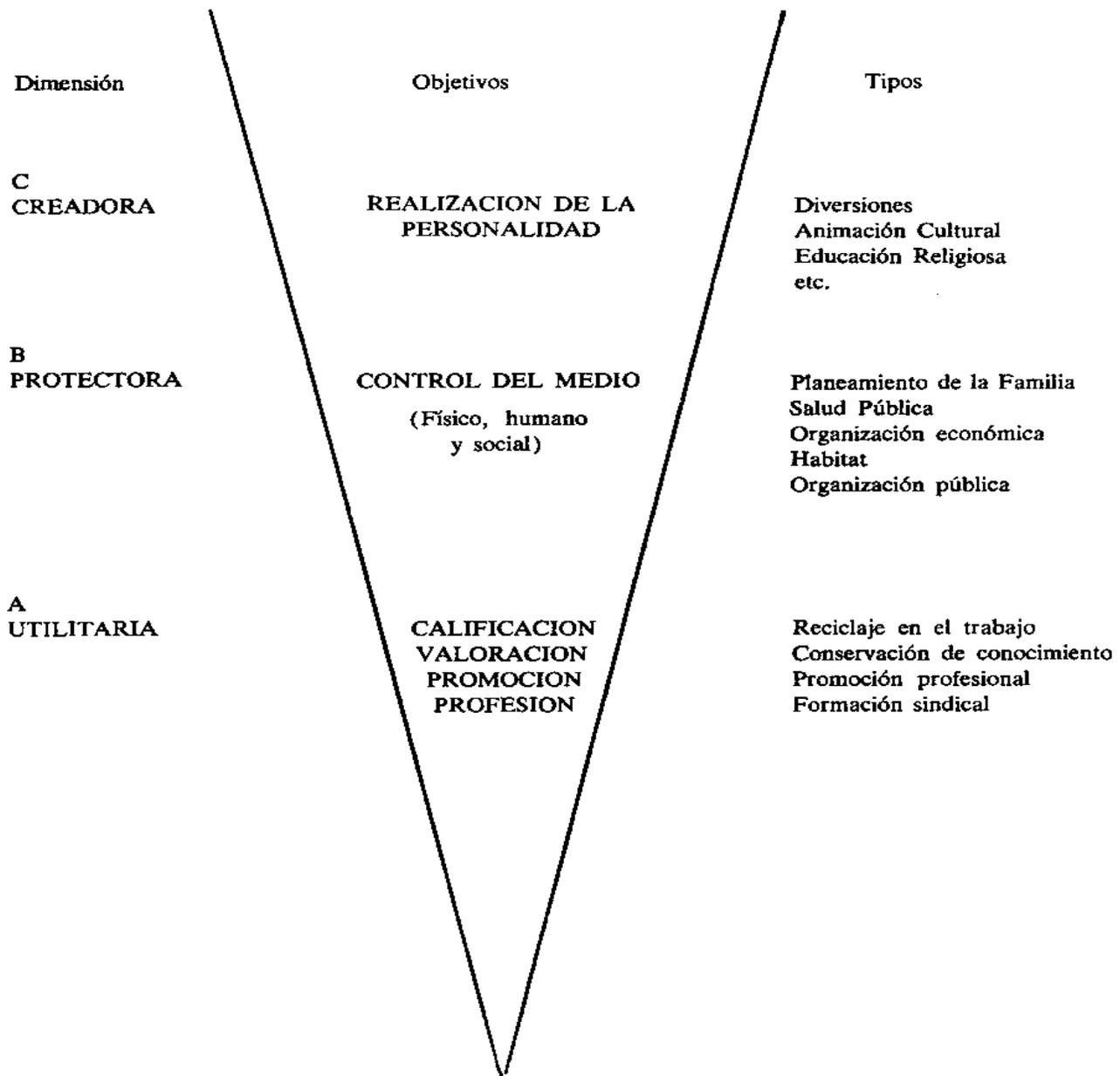
Para nosotros, esta finalidad está ligada al principio de *la autodidaxia*, es decir, que cualquier intervención formativa contemplada busca su propia abolición en la afirmación progresiva, en la adquisición de la capacidad de cada individuo para saber dominar las distintas situaciones en que tendrá que vivir. El objetivo principal consiste en suscitar, sostener y prolongar un proceso activo de adquisición continua de cada individuo, en cada situación que enfrente, mediante la transformación de su vivencia cultural, para que se manifieste a sí mismo, a los demás y a la naturaleza (“la humanización de la naturaleza”) que “cada hombre está destinado a ser un éxito” (UNESCO, 1972).

Aunque este proceso no implique ninguna certeza en cuanto a un progreso y, por consiguiente, ninguna marcha exclusiva en cuanto al desarrollo, está impregnado de una *voluntad de progreso*. Hemos tratado de demostrar en otro lugar (Furter 1974: 15 y ss) que es posible ordenar los distintos programas de educación extraescolar en un país, de modo que muestren su articulación progresiva en una estrategia común de *desarrollo cultural* y cómo el planificador podría definirla pasando, por ejemplo, de

Pierre Furter

una educación extraescolar concebida como una simple lucha contra el analfabetismo a una estrategia nacional de creatividad cultural y popular. Esto también se puede representar gráficamente mediante una progresión frente a las coacciones y prejuicios, gracias a la cual se afirma progresivamente una mayor libertad para ser dueño del destino (Cf. figura V).

Figura V:
PROGRESION DE LOS OBJETIVOS DE LA AUTODIDAXIA



Esta indispensable elucidación de la situación del investigador en el conjunto de los intercambios —tanto físicos como simbólicos— que forman la trama de la dependencia, sólo constituye el punto de partida de su propia progresión. Todavía hay que determinar su marcha con relación a la de los demás, teniendo muy en cuenta la *disparidad* de los contextos y la *diversidad* de las tradiciones y narraciones. Por eso, antes de proponer cualquier acción pedagógica, hay que *hacer visible la educación difusa*. Esta no está ni formalizada ni sistematizada en la enseñanza o en la educación extraescolar, sino que corresponde al conjunto de las intervenciones indirectas, discontinuas y difusas pero, indirectamente, organizadas por el medio. Esta educación difusa dependerá estrechamente del *desarrollo cultural* caracterizado por el número, la difusión, el acceso a los bienes culturales; por la calidad cultural del medio y por los medios puestos a disposición de los públicos para una participación real y activa. En esta educación difusa, es posible incluir tanto, formas autóctonas de formación (iniciación religiosa y sexual, etc) como el aprendizaje en el taller de una nueva tecnología.

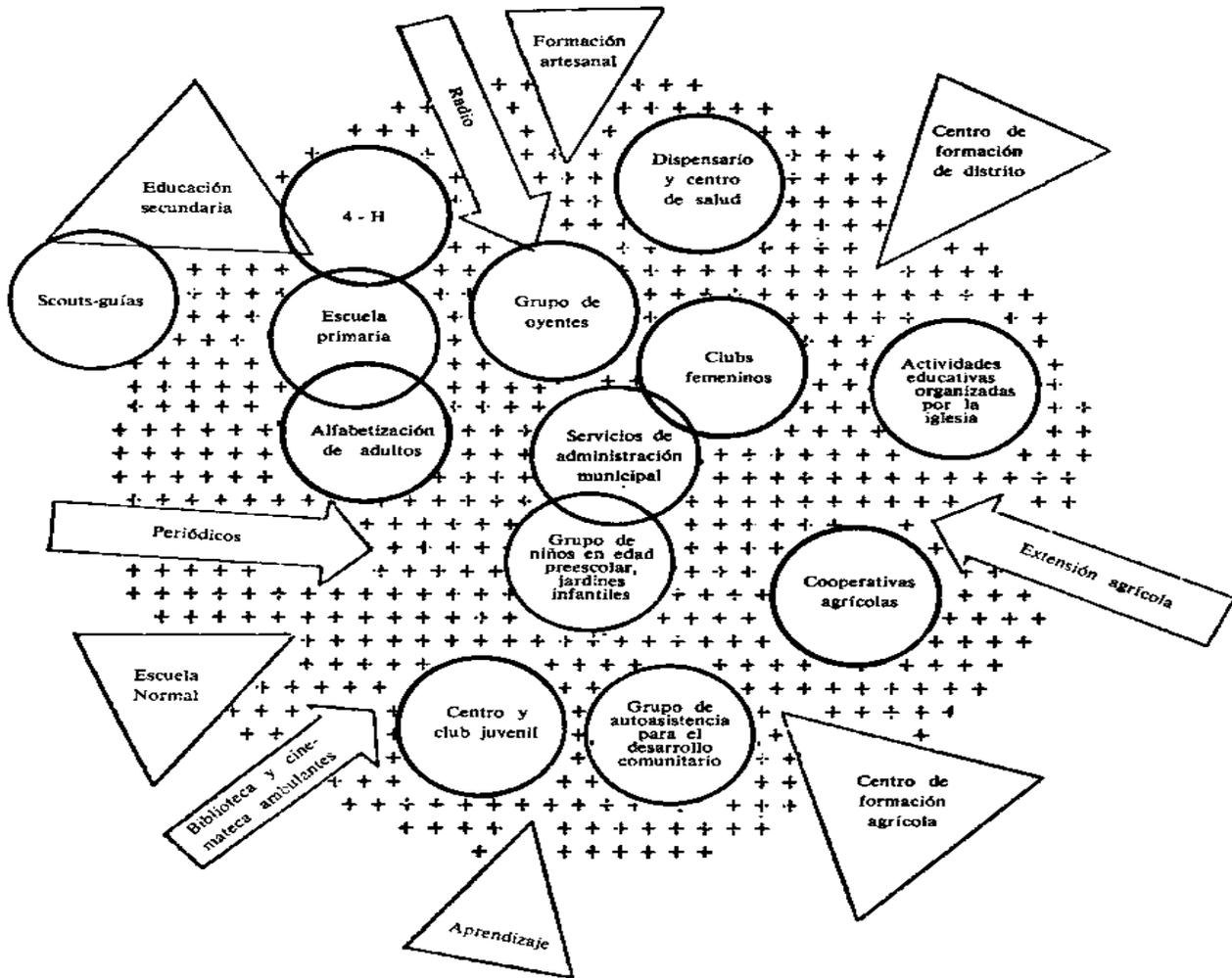
Hemos preferido concentrarnos en los sistemas de salubridad que tienden a cubrir globalmente necesidades sanitarias y primarias de las poblaciones. En los esfuerzos realizados para situar y definir las actividades de la salubridad con relación al conjunto de factores que determinan su contexto, y para concebir una acción sanitaria encaminada tanto a cuidar y proteger a las poblaciones como a “realizar su educación” (OMS-FISE 1975) —es decir a modificar sus patrones de conducta respondiendo a sus aspiraciones—, resulta cada vez más evidente que ya no es posible ignorar las dimensiones sociales, culturales y educativas de la acción médica, ni la dimensión colectiva de la acción sanitaria. Si bien, todo el mundo está de acuerdo en aceptar que el concepto de semejante cobertura global conduce a integrar las actividades de los servicios de salubridad en el conjunto de las acciones que se ejercen dentro de un medio dado (Cf. figura VI), en cambio no hay certeza de que allí se hayan sacado las consecuencias.

Por lo tanto, no sólo hay que reconocer, describir y evaluar los sistemas “indígenas” o “tradicionales” para apreciar sus aportes actuales o potenciales sino, más que eso, reconocer la capacidad que ya manifiesta una población para resolver los problemas de todos los días o para enfrentar situaciones urgentes de su “ambiente cultural”.

Un elemento importante de todo programa de autoformación es la existencia, calidad y accesibilidad de materiales de referencia que permitan a los individuos y a los grupos informarse, modificar sus conoci-

Figura VI:

ELEMENTOS INFRAESTRUCTURABLES EXISTENTES EN LAS COMUNIDADES QUE PERMITIRAN ESTRUCTURAR UN SISTEMA DE EDUCACION RURAL MAS SOLIDO



Símbolos: + + + + + + + + Instituciones educativas extraescolares y autóctonas existentes en las comunidades.
 + + + + + + + +

Fuente: Coombs P, H, 1974

La Formación Extraescolar y el Desarrollo Dependiente
tos, etc. Ciertos programas de primeros auxilios atribuyen gran importancia a la elaboración y difusión de manuales, guías y *vademécum* elementales; pero otros no les atribuyen ninguna. Sería interesante estudiar si basta tener una información y una formación esencialmente orales y de gestos o si el documento escrito es indispensable. ¿Cuál es su función exacta y cómo se lo utiliza? En cuanto a la selección de una “vulgarización médica”, de una “autoformación” de los lectores, ¿cuáles son los criterios sobre el “mínimo” de informaciones y de conocimientos que deben proporcionarse para que las personas se hagan realmente capaces de enfrentar sus problemas (y cuáles)? Tal estudio se podría hacer también sobre el consumo y utilización de medicamentos.

Ese análisis nos permitiría determinar los puntos en que los individuos y las colectividades ya no llegan a enfrentarse con ciertos problemas específicos. *Es entonces cuando intervienen, en una segunda fase, la apreciación de las formas institucionalizadas, ya sean sistemas escolares o sistemas sanitarios.* Los primeros están representados por los sistemas de enseñanza con su estructura jerarquizada y se dividen, por lo general, en ciclos o aún en años. Es una invención de las sociedades occidentales industrializadas o en vía de estarlo. En éstas, la transformación de las funciones familiares, la desaparición del apoyo pedagógico prestado por la gran familia extendida o por los vecinos, la transformación completa de los modos de aprendizaje han hecho que se creen instituciones especializadas: los establecimientos de enseñanza. En estas escuelas se paga a especialistas para que se asegure a cada miembro de la sociedad, durante un lapso determinado, el mínimo indispensable —y por consiguiente obligatorio— que cada individuo debe asimilar para poder utilizar más tarde las posibilidades culturales ofrecidas por el medio para su aprendizaje autodidacta. Aunque las estadísticas no presentan una imagen bastante fiel de esta forma de educación, muchas veces lo hacen con una perspectiva excesivamente burocrática. Por eso sería muy útil que, en ciertas sociedades, se conociera mejor el nivel *real* de instrucción de cada individuo, de cada grupo, de cada clase social, etc.

En cuanto a los sistemas de salubridad, se trata de saber si buscan descentralizar los existentes a fin de “ir hasta donde vive la gente”. ¿No es también tan importante como esto hacer surgir la cuestión de su participación? Porque facilitar el acceso a los servicios médicos no puede bastar. ¿O es que ha habido realmente información sobre sus necesidades y aspiraciones? ¿Quién ha decidido —y por cuál proceso de decisión— la definición de las necesidades fundamentales que deberán tenerse en cuenta y el equilibrio que habrá de establecerse entre los cuidados individua-

les, la higiene del medio y la salud de la colectividad? ¿Se ha pensado en articular los servicios recibidos del exterior (tanto por el Estado como por el sector privado o voluntario) con aquéllos a los cuales se dirigía la población (y es posiblemente en este contexto donde habría que plantear el problema de las prácticas tradicionales de la medicina)? ¿Se ha imaginado la movilización de todos los recursos —y cuáles— que existen por otra parte en una situación local o regional? ¿Se ha planteado claramente la cuestión de si la colectividad podía también expresarse y decidir acerca de la oportunidad de las medidas de que ella es “objeto”?

Es ahí solamente donde interviene la *educación extraescolar propiamente dicha*. Esta comprende todas las intervenciones organizadas pero no integradas en la enseñanza, que permiten a clientelas específicas, o a veces al conjunto de una población, adquirir rápidamente un aprendizaje en conformidad con sus problemas o con sus necesidades imperiosas. Esas formas a menudo serán discontinuas o temporales, ya que siguen la evolución de las necesidades. Pueden también referirse a actividades *peri-escolares*, destinadas a completar la formación escolar, o ser puramente culturales, como la vulgarización científica o la “educación” sanitaria. En los países industrializados, la educación extraescolar se definiría conforme a la enseñanza por una parte, y al desarrollo cultural por otra; en los países subdesarrollados, a veces tendría que substituirse por la enseñanza o por el desarrollo cultural, convirtiéndose entonces en la forma principal de formación.

En esa perspectiva aparece, en el ejemplo que hemos escogido, una convergencia singular:

— Por una parte, se podrán confiar contribuciones específicas a los diferentes agentes (esencialmente los cuerpos docentes, pero también los alumnos) y a las diversas instituciones de los sistemas escolares (esencialmente las escuelas primarias y secundarias), a los sistemas extraescolares de formación (campaña de alfabetización o de educación de adultos, etc.) y a los sistemas de educación difusa (radio y otros medios de comunicación de masas). Pero ¿cómo coordinar esos distintos elementos en una misma estrategia?

— Por otra parte, el personal de salubridad tendrá funciones de formación en el ejercicio de sus funciones especializadas. Habrá que ver si están conscientes de ellos. ¿Cómo se representan a sí mismos esta función? ¿Cómo la enfrentan en concreto? ¿Han sido preparados para esa labor durante su formación? ¿Cómo perciben esta acción educativa sus colaboradores y las personas interesadas?

Esto nos lleva a examinar las investigaciones relacionadas con la formación de personal de la salud. Si admitimos la hipótesis de una estructura piramidal de la formación en que cada nivel corresponda a una categoría precisa de personal, con un perfil profesional bien definido, se plantea una serie de preguntas para el conjunto de esta formación en pirámide:

1. ¿Existe una coherencia en la formación (de contenido y de métodos) entre todos los niveles? ¿Se ha pensado unificar el lenguaje —y la terminología— a fin de evitar que la comunicación se imposibilite porque la jerga profesional sólo es accesible a los que han atravesado toda la pirámide? ¿La formación de cada nivel tiene en cuenta los demás niveles?

2. ¿Cuál es el lugar que se reserva, en el programa de formación, a las funciones no terapéuticas del médico; promotor de la salud; eventualmente animador de comunidades o de grupos interdisciplinarios y cooperativos, de supervisión (control, evaluación) pero también “reciclador” de un personal de nivel técnico menos especializado; sensibilizador de los problemas contextuales de la salud? ¿Para su necesaria autoformación personal? ¿Cómo se lo prepara para un trabajo en equipo con colaboradores de formación distinta o menos desarrolladas?

3. En el nivel de ayudantes médicos se plantea fundamentalmente la relación entre su formación inicial (en principio limitada a lo esencial. Sobre esto: ¿qué clase de esencial?, ¿general o especializado?, ¿elegido con arreglo a qué?) y su necesario reciclaje o formación continua. ¿Tiene ésta como objetivo principal *cultivar* sus conocimientos y, por consiguiente, luchar contra la obsolencia y la rutina?, ¿*desarrollar* la pericia a fin de aumentar su autonomía y su capacidad de autoformación?, ¿o *promoverlos* con un sistema de formación por etapas (de unidades capitalizables, por ejemplo?).

4. En la parte inferior de la pirámide, están los médicos descalzos, los agentes de base. ¿Se los considera como un remedio para salir del paso?, ¿como parte de medidas temporales y, por consiguiente, destinados a ser los primeros en quedar eliminados? ¿O por el contrario, se considera que son esenciales para una estrategia de la salud?

BIBLIOGRAFIA

- Aeth, R. d'**
1975 Education and development in the third world. Londres.
- Bowers, J. & E. A., Fisher La. S.**
1970 «The search of a terminology of adult education and for better statistics: exploration in a semantic jungle » en Convergence. Toronto, 1970, pp. 44-49.
1974 Propositions pour le rassemblement des statistiques de l'éducation des adultes. Paris: ISCED/5.
- Cardinet, J.**
1974 La terminologie de l'éducation, Neuchâtel.
- Castle, E.B.**
1972 Education for selfhelp: new strategies for developing countries. Londres.
- Clarck, H.F.**
1958 Classrooms in the factories. New York.
1962 Classrooms in the stores. New York.
1964 Classrooms in the armies. New York.
- Coombs, P. H. (and o.)**
1964 La crise mondiale de l'éducation. Trad. de l'américain. Paris.
1973 New paths to learning for rural children and youth New York: UNICEF.
1974 Attacking rural poverty: how non-formal education can help. Baltimore.
1974 Concevoir de nouvelles stratégies pour l'éducation des enfants et des jeunes dans les zones rurales. New York: UNICEF, E/ICEF/L. 1304.
1975 Education for rural development: case studies for planners. New York|
- De Angeli**
1971 «La recherche en éducation des adultes aux USA» en Education permanente. Zurich N° 2, pp. 38-41.
- Deléon, A.**
1973 «La educación no formal, un sector de amplias posibilidades» en Educación Hoy. Bogotá, N° 18 (número especial).
1974 Education and development reconsidered: the Bellagio conference papers. New York.
1975 «L'éducation des adultes, correctif de léchec de l'éducation formelle» en Discussions sur l'alphabétisation. Théhéran, N° 3, pp. 201-121.
- Fourgeyrollas, P. et a.**
1967 L'éducation des adultes au Sénégal. Paris.
- Fritsch, P.**
1971 L'éducation des adultes. The Hague.
- Furter, P.**
1970 Perspectivas de la educación de adultos dentro de las perspectivas del desarrollo en Venezuela, París: UNESCO.
1971 et ss. Etudes de cas du Comité directeur sur l'éducation permanente du Conseil de l'Europe. Miméo. Strasbourg.
1972 Possibilités et limites de l'alphabétisation fonctionnelle: le cas de l'Iran. Paris.

- 1973 «Educação permanente e desenvolvimento cultural» en *Revista brasileira de estudos pedagógicos*. Rio, Nº 131, pp. 410-422
- 1974 «De l'éducation fonctionnelle a l'alphabétisation fonctionnelle» en *Orientations*. Paris, No. 49, pp. 119-123.
- 1974 Quelques problemes de la planification de l'éducation des adultes. Paris. IIEP.
- 1976 L'INCE et la formation technique et professionnelle au Vénézuéla. Geneve BIE.
- 1976 De la lucha contra el analfabetismo hacia el desarrollo cultural. Caracas, (Traduction portugaise publiée en 1975 au Brésil).
- Furter, P. et a.
1974 Projet scolaires de la coopération technique suisse au Rwanda, Cameroun, Zaire et Haute-Volta. Rapports miméo, 5 volumes. Berne.
- Furter, P. & Grabe, S.
1971 L'éducation extrascolaire et le développement rural au Sénégal, Rapport miméo. Geneve: ICED/BIRDI.
- Furter, P. & Vaiva, V.
«L'invasion de l'Amérique Latine par l'éducation permanente». Montréal. Sous presse.
- Furter, P. & Swett, F. X.
1972 Non-formal education in the State of Pernambuco (Brasil). Rapport miméo. Essex: ICED/UNICEF.
- Gould, B.S.
1972 Explorations in non-traditional study. Londres.
- Grandstaff, M.
1974 Historical perspectives in non-formal education. Michigan.
- Guigou, J.
1972 Critique des systemes de formation. Paris.
- Habermas, J.
1975 Théorie et pratique. Traduit de l'allemand, volume I. Paris.
- Hallenbeck, W.C.
1964 «The role of adult education in society» en *Adult education*. New York. pp. 5-25.
- Hanf, T. et a.
1974 Education et développement au Rwanda. Fribourg: I.B.
- Howes, H.W.
1955 Educación fundamental, educación de adultos, educación de la comunidad en la región del Caribe. París.
- Khoi, L.T.
1967 L'industrie de l'enseignement. Paris.
- Kidd, J.R.
1974 Whilst time is burning: a report on education for development. Ottawa.
- King, J.
1967 Planning non-formal education in Tanzania. Paris.
- Knowles, M.S.
1964 «The field of operation» en *Adult education*. New York, pp. 41-67.

- Pierre Furter
La Belle, T. (edit.)
 1972 *Education and development: Latin America and the Caribbean*. Los Angeles.
- Lowe, J. (edit.)**
 1970 *Adult education and nation building: a symposium on adult education in developing countries*. Edinburgh.
- Mantovani, J.**
 1958 *La educación popular en América*. Buenos Aires.
- Meister, A.**
 1973 *Alphabétisation et développement: le rôle de l'alphabétisation fonctionnelle dans le développement économique et la modernisation*. Paris.
- Meyer, J. W. (and o.)**
 1975 *Comparative studies in the institutionalisation of education: a structural perspective on the relations between education and development*. Stanford. Michigan
- 1973 et ss *Programmes d'études sur l'éducation extrascolaire*. Lansing. (Cf. compte rendu dans *Genève-Afrique*, 1975. N° 2, pp. 102-115).
- Nely, A. S.**
 1963 *Nouvelles tendances dans l'éducation des adultes*. Paris.
- OCDE**
 1974 *L'interdisciplinarité*. Paris.
- OMS/FISE**
 1975 *Comment répondre aux besoins sanitaires fondamentaux des populations dans les pays en voie de développement*. Edité par V. Djukanovic et E. Mach. Geneve: OMS.
- Pantillon, C.**
 1974 *L'idéologie du changement*. FAPSE, miméo Geneve.
- Paiva, V.**
 1973 *Educacao popular e educacao de adultos*. Sao Paulo.
- Paulston, R. G.**
 1972 *Non-formal education: an annotated bibliography*. New York.
- Pineau, G. et a.**
 1971 *Objectif Education permanente*. Montréal.
- Peers, R.**
 1958 *Adult education: a comparative study*. Londres.
- Prieto, L. B. F.**
 1965 *La colaboración privada en la educación popular en América*. Caracas.
- Prosser, R. C.**
 1970 «Kenya» in *Adult education and nation building*. pp. 78-81.
 1974 *Rapport final du Symposium international pour l'alphabétisation*. Périsópolis.
- Reimer, E.**
 1968 *Proposal for a planning seminar aimed at the development for basic education alternatives*. Cuernavaca.

Richard, P. & Pauwet, P.

1972 L'éducation permanente et ses concepts périphériques: recherches documentaires. Paris.

Roberts, H.

1973 «Comparative studies in lifelong education» en International Congress of adult education journal. Toronto, N° 1.

Schwartz, B.

1970 «Education formelle et informelle» en Convergence. Toronto, pp. 37-45.

Sheffield

1972 Non- formal education in African development. New York.

Silva, A.

1972 L'école hors de l'école: l'éducation des masses. Paris.

Simpson, J. A.

1973 Etude de faisabilité relative a la collecte de statistiques en matiere d'éducation des adultes. Strasbourg.

Swett, F. X.

1974 Formal and non-formal education in educational development: some issues examined. Princeton. Miméo.

Tardy, M.

1970 Le champ sémantique de "épression «éducation permanente». Strasbourg.

Torres, B. G.

1974 «Quelle éducation périscolaire?» en Perspectives. Paris, N° 4, pp. 5-8-523.

1974 Toward a conceptual difinition of non-formal education. Michigan.

UNESCO

1961 Manuel des statistiques scolaires. Paris.

1971/72 Document de base de la CONFEDAD. Paris.

1972 Apprendre a etre. Paris.

1975 «Dossier sur l'éducation dans les pays les moins développés» en Perspectives. Paris.

1975 Version abrégée de la classification internationale de l'éducation (CIE). Paris.

Varner, C.

1964 «Definition of terms» en Adult Education. New York, pp. 27-39.

Widstrand, C. (edit.)

1965 Development and adult education in Africa. Uppsala.

Wood, W.

1974 Informal education and development in Africa. The Hague.

World Bank.

1974 Education sector working paper. Washington.