



CAPÍTULO V

CONSTRUYENDO EL ÁMBITO DE EDUCACIÓN “MUSEO”: MUSEÍSMO PEDAGÓGICO Y PROCESOS DE EDUCACIÓN

1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo vamos a hablar de museísmo pedagógico y de procesos no formales de educación. La unión de estos dos conceptos no es casual. El museísmo pedagógico es uno de los recursos educativos que mejor tenemos que aprovechar para educar en la sociedad actual, porque existen museos de casi todas las áreas de experiencia cultural que son susceptibles de ser utilizadas en la educación y porque no estamos utilizando en toda su amplitud conceptual los museos como recurso pedagógico.

Es cierto que los colegios llevan a los educandos a visitar los museos; eso es parte de los procesos formales de educación. Y, en términos generales, esa tarea la estamos haciendo bien y con competencia pedagógica. También estamos en condiciones de afirmar que el museísmo pedagógico entendido como recuperación del patrimonio educativo histórico está consolidado en tanto que línea de investigación. (Ruiz Berrio, 2006 y 2010; Peña Saavedra, 2004, 2006, 2008 y 2014; Arbués y Naval, 2014; Rial, 2009; Jiménez, 2015; Hernández Fraile, 1987). Pero lo que no está consolidado es el papel del museo en la educación y las actividades derivadas de esta posibilidad, que exige ser conscientes de lo que implica educar CON los museos; es decir, ser conscientes de lo que implica construir el museo como ámbito de educación.

En España tenemos cientos de museos y no solo de Bellas artes, sino de muy diversas áreas de experiencia cultural. Los museos desempeñan funciones educativas y culturales con su área temática sobre un determinado patrimonio cultural. Pero en España,

salvo el Museo del Prado que desempeña sus funciones ejemplarmente y algunos otros, entre los que se encuentran los nuevos museos Reina Sofía y Thyssen y el refundado Museo Arqueológico Nacional que avanzan por buen camino con una trayectoria inicial prometedora, todo parece indicar que los restantes se ajustan a los calificativos de ineficiente e insostenible y, en muchos casos, al marchamo de gestión intervencionista que los creo para dar prestigio y “poner en el mapa” a la ciudad que los alberga y costea. Por supuesto hay excepciones, pero, en general, es cierto que, ni hay recursos, ni hay clara voluntad de política cultural que deje fuera de las luchas partidistas a los museos y aleje de los museos la burocracia que asfixia su autonomía para asumir sus funciones culturales y educativas (Lloréns, 2016).

La cuestión que yo planteo en este capítulo no es la política cultural y educativa respecto de los museos, sino un problema particular y concreto de la Pedagogía: la importancia de entender el significado de los procesos no formales de educación y su lugar en la comprensión del museo como instrumento y meta de educación.

En mi opinión, hablar del museo como instrumento de educación no es solo decir que los profesores llevan allí a sus alumnos (procesos formales de educación), es entender que el museo puede hacer actividades educativas no conformadas por el sistema escolar, pero intencionalmente dirigidas a educar, como actividad propia del museo; es decir, el museo puede ser un eje fundamental de procesos no formales de educación.

También puede usarse el museo como eje de procesos informales de educación, es decir, como centro de estímulos no directamente educativos, o sea, que no están ordenados intencionalmente de manera exclusiva para educar. Y también puede haber procesos de autoeducación en relación con los museos y actividades espontáneas en los museos que generan resultados educativos. Pero todo eso está fuera del contenido directo de este capítulo (Touriñán, 2016a).

Entender el museísmo pedagógico es asumir que el museo puede ser considerado un ámbito de educación construido que permite utilizarlo como instrumento y como meta de la educación en el más completo sentido de la acepción técnica de *educar CON los museos*; es el mismo sentido que tiene decir, con propiedad, educar con la literatura, con las artes o con la historia, etc.

Ahora bien, lo reitero, nuestro objetivo en este capítulo no es esa totalidad de comprensión del problema del museo como ámbito de educación (Touriñán, 2015; Touriñán y Longueira, 2016). Nuestro objetivo es el museísmo pedagógico entendido como proceso no formal de educación y como recurso educativo y esto quiere decir que lo fundamental es entender el significado de “recursos educativos” y de “procesos no formales”, lo cual implica hacer un análisis teórico de los términos en cuestión: procesos,

medios y acepción técnica de ámbito de educación.

Cada uno de esos conceptos plantea sus problemas específicos. Voy a abordar estas cuestiones en los siguientes premisas:

- La triple acepción técnica de ámbito de educación es aplicable al museo como área de experiencia cultural
- La tipología de los medios de la educación, que es compleja y no es unívoca, se vincula a la actividad y se aplica al museo como ámbito de educación
- El análisis conceptual de los procesos formales, no formales e informales de educación es pertinente y explica las formas propias de educar con el museo
- El museísmo pedagógico admite procesos formales, no formales e informales de educación y no es solo hacer un museo de la educación.

2. LA TRIPLE ACEPCIÓN TÉCNICA DE ÁMBITO DE EDUCACIÓN APLICADA AL MUSEO COMO ÁREA DE EXPERIENCIA CULTURAL

Tanto en procesos formales como en procesos no formales de educación, los conceptos de “tiempo” y “espacio” son factores de especial relevancia para la investigación pedagógica. Sin ánimo de exhaustividad, me parece adecuado traer a colación diversas acepciones que en relación con la educación están asociadas a los conceptos de tiempo y espacio en la experiencia social y educativa con clara intención de establecer criterio y que afecta en general a la educación, sea o no relacionada con los museos, (Touriñán, 2011 y 2013a):

- El tiempo y el espacio se asocian al programa escolar, porque, en la escuela, la actividad del aprendizaje se organiza en torno a las variables tiempo y espacio a través de los programas y ciclos.
- El tiempo y el espacio se asocian al ocio, ya que la actividad fuera de la escuela y el tiempo de recreo se convierten hoy en día en uno de los recursos pedagógicos más importantes para fomentar la convivencia, los valores democráticos y el desarrollo físico y afectivo de las personas.
- El tiempo y el espacio se vinculan a la formación permanente, porque la actividad de aprendizaje y educación, ya sea reglada o actividad en torno al tiempo libre, va más allá del tiempo escolar y de los procesos formales de intervención escolar; el perfeccionamiento progresivo es posible a lo largo de la vida de las personas.
- El tiempo y el espacio se matizan con respecto al perfeccionamiento profesional, pues la actividad profesional está sometida a constantes modificaciones que dependen de los procesos de transformación provocados por el avance del

conocimiento. La innovación y la puesta al día son retos de los profesionales que se asumen dentro del concepto de educación continua como perfeccionamiento profesional y requieren espacios y tiempos específicos.

- El tiempo y el espacio se unen a la eficiencia en la actividad organizada, porque, en la organización, los conceptos de eficiencia y eficacia condicionan los procesos de producción desde la política de gestión de calidad, hasta un punto tal que, al menos, el tiempo se convierte en un elemento estructural del proceso de producción.
- El tiempo y el espacio se simbolizan en relación con las vivencias, pues una de las consecuencias más directas de la programación biológica temporal del organismo humano como entidad psicofísica es la experiencia de vida; el tiempo adquiere un significado y valoración distinta en cada etapa del desarrollo humano (infancia-adolescencia-juventud-madurez-senectud); un significado distinto según la vivencia personal. Mantenemos recuerdos de vivencias pertenecientes a diversas etapas de la vida. Y no se vive con la misma intensidad el tiempo en cada momento.
- El tiempo y el espacio se personalizan en el acontecer histórico y en el quehacer diario, porque tienen un sentido antropológico incuestionable. Y esta condición ha sido objeto de tratamiento ejemplar desde el ámbito de la investigación pedagógica recientemente, acumulando un saber sobre la temporalidad del espacio y la espacialización del tiempo social que nos permite singularizar con precisión nuevas propuestas de desarrollo cívico como objetivo de formación .
- Tiempo y espacio se virtualizan en la Sociedad de la Información, porque la relación espacio-temporal en los procesos interactivos digitalizados tiene la propiedad de desconectarse del ahora actual. El tiempo y el espacio en las redes generan formas distintas de comunicación, que deben ser analizadas desde lo óptica de la intervención pedagógica, como situaciones de transnacionalidad y convivencia ciudadana planetaria, además de elementos de tecnología virtual. Es frecuente que la investigación educativa, se oriente por un método en lugar de hacerlo, como corresponde, por una teoría, olvidando el postulado, básico en las ciencias sociales, que establece que el marco teórico restringe las posiciones de valor que pudieran mantenerse con coherencia. Sin embargo, frente a esa tendencia, es posible argumentar con sentido que una revisión diacrónica de los procesos interactivos de intervención pedagógica ayuda a comprender que los recursos no desvirtúan el carácter singular de la acción pedagógica por muy atractivos que puedan ser aquellos, incluso atendiendo al volumen económico que se mueva en su entorno. Hablar de museos y educación no

es solo pensar en los museos; hay que pensar en la educación de manera sustantiva: el museo hace realiza una función educadora inequívoca utilizando el patrimonio cultural que expone y gestiona.

Profesor y alumno (o lo que es lo mismo en nuestro caso: museos y educandos) pueden compartir el mismo espacio y tiempo físico, sólo el espacio o sólo el tiempo. También puede darse la situación de espacio y tiempo distintos. El paso de la sincronía a la asincronía depende de la existencia de recursos pedagógicos virtuales. Pero nada de eso invalida la necesaria consecuencia de que esos recursos se utilizan para hacer intervención pedagógica. Precisamente por eso, en los sistemas interactivos digitalizados el reto fundamental es generar el mismo espacio y tiempo virtual para profesor y alumno. El objetivo final del aula virtual no es sustituir al profesor o la orientación del aprendizaje, sino facilitar otro entorno que amplía las posibilidades de intervención, pero no conculca las condiciones básicas del proceso de intervención que siempre tiene agentes, intencionalidad educativa e intervención pedagógica para que se consiga modificar pedagógicamente con los determinantes externos (conductas del tutor y profesor) los determinantes internos de la conducta del alumno.

Espacio, tiempo y persona son ejes-fundamento de la intervención pedagógica. La educación tiene que estar a la altura de los tiempos, realizando una intervención de calidad, desde las dimensiones generales de intervención, en todas las áreas del currículum. Tiempo y espacio estructuran el sistema educativo y cada uno de esos conceptos plantea sus problemas específicos, desde el punto de vista de la estructura: en un caso, la duración; en otro, la descentralización y la comprensividad y, en otros, la cualificación de virtualidad, presencialidad, permanencia y vivencia experiencial.

El currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a las áreas culturales de la educación que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las formas de expresión (plástica, dinámica, matemática, lingüística..) y de las áreas de experiencia (psico-social, físico-natural, filosófico-transcendental, geográfico-ambiental, científico-tecnológica, antropológico-cultural, artística.....), atendiendo al significado del concepto “educación” que impregna la intervención, las finalidades y la selección y organización de contenidos de la educación, desde los rasgos de carácter y sentido que le son propios (Touriñán, Dir., 2010). Y el museo, cuando educa también tiene que responder a las exigencias propias de educar, vinculadas al significado y a los elementos estructurales de la intervención pedagógica.

Tal como hemos visto en los capítulos 1, 3 y 4, *desde la perspectiva del sentido específicamente formativo de la educación, se identifican y definen* técnicamente tres acepciones posibles de las áreas culturales como instrumento de educación, en cualquiera

de sus manifestaciones y que dan significado a la relación áreas culturales-educación “como educación-educación común”, “como experiencia cultural-educación específica” y “como experiencia profesional y vocacional-educación especializada”, es decir, se justifica la diferencia conceptual del área cultural como ámbito de educación y así lo hemos reflejado en el Cuadro 12 del capítulo 1.

En las dos primeras acepciones, por medio del área cultural se realizan las finalidades de la educación en general, vinculadas al significado de “educación”, y las finalidades de la educación general y obligatoria, identificables desde el sentido conceptual del área cultural. En la tercera acepción se cubre el sentido propio de la educación desde el área cultural como orientación profesional y vocacional para un área determinada, centrada en el conocimiento teórico, tecnológico y práctico del área. En las dos primeras acepciones, damos contenido a la expresión *“educación por el área cultural”*. En la tercera acepción damos contenido a la expresión *“educación para un área cultural”*.

Para nosotros, el área cultural contemplada desde la perspectiva de ámbito de educación no es sólo *“educación para” un área cultural* (desarrollo vocacional y carrera profesional), centrado preferentemente en el área como conocimiento teórico, ámbito de investigación y actividad creativa cuyo dominio técnico y ejecución práctica pueden conocerse, enseñarse, investigarse y realizarse. El área cultural también es *“educación por” el área cultural* (ámbito general de educación -educación en general- y ámbito de educación general -educación obligatoria o básica-): *“ámbito general de educación”* (educación común o educación en general) que permite focalizar la intervención pedagógica en el área cultural al desarrollo de los rasgos propios del significado de educación, -como se debería hacer con las matemáticas, la lengua, la geografía, o cualquier otra disciplina propia del currículum de la educación general- y *“ámbito de educación general”* (educación específica o educación obligatoria básica) en el que se adquieren competencias para el uso y construcción de experiencia valiosa sobre el sentido conceptual del área, asumible como acervo común para todos los educandos como parte de su desarrollo integral. Podemos conocer un área cultural, podemos enseñar un área y podemos *“educar con” el área cultural*, ya sea para desarrollar en los educandos los valores comunes inherentes al significado de educación, ya sea para desarrollar los valores específicos del sentido conceptual del área dentro de la formación general de cada educando, ya sea para contribuir a formar en los valores especializados del área cultural desde una perspectiva vocacional o profesional (Touriñán, 2011).

Para mí, el ámbito de educación queda definido como el resultado de la valoración educativa del área de experiencia que utilizamos para educar y por eso en el ámbito de educación se integran el significado de educación, los procesos de intervención,

las dimensiones de intervención, las áreas de experiencia y las formas de expresión junto con la acepción técnica de ámbito.

Las áreas de experiencia cultural se convierten, desde el conocimiento de la educación, en ámbitos de educación. Cada área de experiencia cultural puede requerir diversas formas de expresión para dominar las competencias correspondientes y, a su vez, las áreas de experiencia y las formas de expresión son susceptibles de intervención pedagógica para el desarrollo de la competencia específica, que, en cada caso, requiere intervención, atendiendo a las dimensiones generales mediante procesos de auto y heteroeducación para realizar el significado de la educación y lograr hábitos fundamentales de desarrollo. Y esto es lo que hace el conocimiento de la educación con cada área cultural para hablar con propiedad conceptual de *educar “con”* un área cultural como concepto distinto de *enseñar* un área cultural y *conocer* un área cultural que forma parte del currículo.

El pensamiento desarrollado en los capítulos anteriores permite afirmar que podemos hablar, con propiedad, de educación “para” un área cultural específica (la de mi vocación o la de mi profesión), pero además, podemos hablar de educación general “por” el área cultural. Cualquier área cultural específica, además de ser un ámbito de formación vocacional y de desarrollo profesional, es un ámbito general de educación, pero es también un ámbito de educación general, por eso puede impartirse a todos los educandos como educación común y como educación general, obligatoria y básica. El área cultural, como ámbito general de educación, cumple las condiciones propias de los ámbitos generales de educación: se ajusta a valores derivados de los criterios de significado de ‘educación’. Y precisamente por eso, es obligado no confundir las tres acepciones posibles de las áreas culturales como problema de educación, y que son las que dan significado a la relación “área cultural-educación” como experiencia educativa común, como experiencia educativa específica y experiencia educativa especializada:

- El área cultural como ámbito general de educación que aporta valores educativos comunes vinculados a criterios de significado de ‘educación’ igual que cualquier otra materia educativa (educación común)
- El área cultural como ámbito de educación general, que aporta valores educativos específicos vinculados al sentido conceptual propio del área de experiencia cultural concreta, es decir, como ámbito que forma parte de la educación general y básica de los escolares y desarrolla el sentido conceptual de esa área (educación específica)
- El área cultural como ámbito de desarrollo profesional y vocacional que aporta valores educativos especializados desde el área cultural (educación especializada).

Es un hecho que los museos se prestan a ser comprendidos desde esta perspectiva pedagógica y puede hablarse con propiedad de educación por el museo (educación común y específica), educación para el museo (educación profesional y vocacional de profesionales de los museos) y educación CON los museos que implica todas las acepciones técnicas de ámbito de educación, tal como he dejado reflejado en los Cuadros 13 y 14 del capítulo 1 de este libro.

3. LA TIPOLOGÍA DE LOS MEDIOS DE LA EDUCACIÓN ES COMPLEJA Y NO ES UNÍVOCA, PERO SE VINCULA A LA ACTIVIDAD Y SE APLICA AL MUSEO COMO ÁMBITO DE EDUCACIÓN

En el capítulo 3, he analizado los medios desde la perspectiva pedagógica. De manera genérica los medios son las cosas, de cualquier tipo que sean, que utilizamos para realizar nuestra decisión en cada situación concreta. En el sentido más riguroso de la tradición pedagógica, los medios se han vinculado siempre a la acción y a la libertad de acción. Calificamos como medios a todas las realidades en la medida que pueden ser utilizadas para lograr en la práctica la realización de aquello que elegimos. El medio solo tiene sentido en la relación medio-fin.

Atendiendo a lo que estamos diciendo en este capítulo, nosotros hablamos de medios que usan los agentes en una relación medios-fines. Y eso significa que las causas no son medios, las causas producen efectos y para que haya medios tiene que haber agentes; hablar de las causas como si fueran agentes que actúan, siendo responsables de sus efectos, es servirse de un lenguaje analógico o metafórico; el mismo lenguaje que se utiliza, cuando decimos que los agentes son causas. Las causas operan, producen su efecto sin hacer; basta con que estén presentes en las circunstancias propicias. Los agentes, para producir el cambio decidido, no basta que estén presentes en el momento oportuno, tienen que hacer algo. Y una de las cosas que hacen es disponer los medios dentro de la relación medios-fines.

Para cumplir esto, en la educación, unas veces nos centramos en la inteligencia, otras en la afectividad, otras en la volición, otras en la intencionalidad, otras en la moralidad y otras en la sensibilidad espiritual creadora que hacen posible la generación de símbolos propios de la cultura humana. Y, por supuesto, para todo ello usamos recursos, y esos recursos son, en muchas ocasiones, los contenidos de las áreas de experiencia, pero, en ese caso, debemos distinguir entre saber historia, enseñar historia y educar con la historia, por ejemplo. Hay que asumir que educamos CON y usamos los medios dentro del sentido pleno de la expresión educar ‘con’, porque todo lo que forma parte de la educación puede ser medio en algún caso concreto, respecto de un contexto de relación

medio-fin (Touriñán, 2016d).

Los medios son susceptibles de muy diversa tipología según su procedencia o uso (internos y externos, positivos y negativos, materiales y espirituales, físicos y mentales, intelectuales, volitivos, afectivos etc.). Los hay más vinculados a las cosas materiales (lápices, libros, aulas, hardware, etc.) y los hay más vinculados a las cosas espirituales y a las dimensiones generales de intervención (atención selectiva, memoria, resiliencia, tolerancia, actitud polarizable, interés satisfactorio, resistencia, recursividad, disciplina, diligencia, etcétera). *La tipología de medios no es una tipología unívoca*, porque el mismo medio puede ser catalogado en dos o más apartados en tanto en cuanto las propiedades de los medios son, como hemos visto la reversibilidad, la reemplazabilidad, la recursividad y la versatilidad.

En mi opinión, la distinción entre medios internos y externos es fundamental porque nos permite entender de qué dispone el agente para su actividad, atendiendo a su actividad, a sus capacidades específicas, a sus competencias y a sus disposiciones básicas en cada entorno. Yo vinculo la tipología de medios a la actividad.

En sentido genérico, recurso, instrumento y medio es lo mismo; es todo lo que utiliza el agente para lograr el fin. En este sentido genérico, tanto lo material, como lo humano, tanto lo físico, como lo espiritual, tanto la natural como lo artificial pueden ser susceptibles de catalogación como recursos, medios o instrumentos. En este sentido genérico, las técnicas y los procedimientos son también recursos o medios o instrumentos. Ahora bien, en sentido estricto, no es lo mismo medios que estrategias para optimizar los medios; las estrategias siempre implican, además de los medios, técnicas y procedimientos.

En el proceso educativo llamar medio, sin matizaciones, al educador es rebajar su categoría. Los agentes no son medios, ni recursos; son sujetos. En los componentes estructurales de la acción distinguimos agentes, procesos, productos y medios. Y los agentes no son medios, estrictamente hablando: los agentes realizan actividad controlada y utilizan los medios para su actividad. Lo propio de los agentes es la actuación, utilizando los medios bajo el principio de actividad controlada. Lo propio de los medios es que sean utilizados por los agentes para lograr la meta bajo principios de oportunidad y organización.

Si decimos “recursos materiales y humanos”, con sentido de significado de ‘recursos’, estamos atribuyendo significado a todos los recursos desde el principio de oportunidad y organización. Los humanos son recursos de la empresa para lograr los fines de la empresa en el sentido de que la empresa es alguien que se marca un fin; pero este es un modo de hablar subalternado que no puede hacernos olvidar la diferencia entre agente

y medio y cuándo y por qué utilizamos a un agente como medio. Se habla de los profesores como recursos humanos de la escuela, desde el punto de vista de la organización y la oportunidad, pero eso no puede hacernos olvidar que ese recurso humano es un agente que dispone a su vez de medios internos y externos para realizar su tarea y que actúa por principio como agente que decide atendiendo a principios de intervención pedagógica en cada acción educativa.

En sentido genérico hacemos sinónimos medios, recursos o instrumentos. Los recursos se identifican con los medios y son instrumentos utilizados por alguien para lograr una meta. Ahora bien, Si hablamos de recursos humanos debe entenderse que estamos hablando de manera subalternada de los agentes, bajo el principio de oportunidad organizativa.

Precisamente por eso, en el lenguaje común admitimos la diferencia. Los *recursos* son todo aquello que alguien (el agente) utiliza y dispone convenientemente para lograr un fin; en este sentido se habla de recursos pedagógicos. Los recursos son todo aquello con lo que se cuenta para lograr un fin, y determinados agentes pueden ser usados como recurso por otro agente para sus propias metas; hay recurso pedagógicos materiales y humanos. A su vez, los *agentes* disponen de medios internos y externos para su actividad. Y en relación con los medios, los agentes se valen de *instrumentos*, que son objetos o utensilios, mecanismo, ingenios utilizados producir algo (lápices, papel, flauta, piano, mapas, sonidos, libros, sinfonías, imágenes, películas, videos, radios, TV, DVD. Pdf, documentos, etcétera) y de técnicas y de procedimientos

Desde el sentido propio del lenguaje común admitimos la gradación de extensión de mayor a menor entre *recursos para la acción* (materiales y humanos), *medios de los agentes* (internos y externos) e *instrumentos de la actividad* (naturales y artificiales) o de realización de la tarea.

Los medios internos y los medios externos están vinculados a la actividad del sujeto, en tanto que la actividad es el principio-eje vertebrador de la dinámica de la educación. Los medios internos y externos se ajustan a la finalidad educativa y, por tanto al significado de educación. No existen medios fuera del contexto de relación fin-medios. Las propiedades de los medios que hemos analizado e identificado en el capítulo 3 nacen de esas condiciones. Y desde la perspectiva de la vinculación de los medios a la actividad en el contexto fin- medios ha quedado claro que en educación, la *tipología de medios es una tipología compleja* y la he resumido en el Cuadro 33 de ese capítulo 3.

El museo es un medio de educar y una meta de la educación. Como cualquier herramienta, tenemos que aprender a utilizarlas, invirtiendo tiempo y esfuerzo. Ahora bien, una vez que se ha hecho esa inversión, la herramienta aprendida se convierte en

recurso que posibilita diferentes tipos de exploración y de aprendizaje y puede aportar un rendimiento cada vez mayor. *Una nueva área de aprendizaje se abre por un cambio de herramienta, y una clase diferente de competencia cobra vida; la competencia hace un uso creativo de la herramienta, igual que la herramienta conforma el desarrollo de la competencia, tal como hemos visto en el epígrafe 2.3 del capítulo 3*, porque los medios educan, no son neutrales y se ajustan a la finalidad para definir sus propiedades. Y eso se aplica al museos como medio y ámbito de educación construido.

4. ANÁLISIS CONCEPTUAL DE LOS PROCESOS EDUCATIVOS ‘FORMALES’, ‘NO FORMALES’ E ‘INFORMALES’ DE EDUCACIÓN

En Pedagogía, diferenciamos conceptualmente “*procesos de explicación*” en educación y “*procesos a explicar*” en educación. Cuando hablamos de las vinculaciones existentes entre condiciones presentes en la producción de un determinado acontecimiento, hablamos de *procesos de explicación*. La explicación consiste en dar respuesta al acaecimiento de un determinado acontecimiento. Por qué se ha producido un determinado acontecimiento o cómo es posible que se haya producido ese acontecimiento, son las preguntas que se intentan resolver en la explicación. Hablar de cómo se explica un determinado cambio es hablar de *procesos de explicación*. Como hemos visto en el epígrafe 6 del capítulo 3, todos los procesos de explicación en educación se resuelven en cuatro tipos de conexión o vinculación: vinculaciones nómicas, programadas, cuasicausales y telológicas. Posteriormente podremos utilizar procedimientos inductivos, deductivos, analíticos y sintéticos; podremos utilizar técnicas estadísticas, informáticas, de información de campo, etc., según que vayamos a ajustarnos a una metodología cuantitativa o cualitativa. Pero el primer paso general de la explicación es entender el tipo de conexión que se establece entre acontecimientos y si se resuelve la explicación en lenguaje de acontecimientos o en lenguaje de acciones. El supuesto básico de toda explicación es que entre las condiciones que afectan al acontecimiento a explicar existe un determinado tipo de vinculación. Precisamente por eso decimos que explicamos un acontecimiento, cuando encontramos el modo de vinculación entre las condiciones que han dado lugar al acontecimiento a explicar.

En educación, todos los procesos a explicar se ajustan a esos cuatro tipos de conexiones entre acontecimientos. Y por eso decimos que *existen más procesos a explicar que procesos de explicación*. Desde la perspectiva del *proceso*, hablamos de autoeducación, de heteroeducación formal, no formal e informal, de acción espontánea con resultados educativamente valiosos, de educación escolar y para-escolar, de procesos culturales educativos, de procesos de innovación, de organización, de planificación, de

evaluación, etc.

El proceso es el paso de un estado a otro. Y todo lo que hacemos en la intervención pedagógica es actuar para conseguir que el agente educando pase de un estado actual a otro posterior cuyo resultado es el logro de conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos fundamentales que cumplen los criterios de definición de educación. Hay que respetar su condición de agente y ayudarle a que sea actor y autor de sus decisiones y proyectos.

La extensión de significado de procesos a explicar en relación con la educación es muy amplio, pero, al igual que en todos los procesos a explicar se dan siempre uno o varios de esos cuatro tipos conexiones -nómicas, programadas, cuasicausales y telológicas-, también podemos decir que los procesos educativos son susceptibles de ser analizados desde el punto de vista de los agentes como procesos de auto y heteroeducación, formales, no formales e informales, como procesos culturales y como procesos de innovación.

Creo que el momento actual, caracterizado por la búsqueda de calidad en los procesos educativos, el desarrollo de alternativas y el afianzamiento de los sistemas educativos descentralizados, nos coloca en una circunstancia de especial interés a nivel de educación familiar, de padres y de posibilidades nuevas en el entorno de las Administraciones Locales que hace necesario de nuevo un análisis del significado de los procesos formales, informales y no formales de educación en sus postulados y fundamentos teóricos, al menos desde tres perspectivas: 1) Distinción lógica de los términos, 2) Redefinición de la educación informal para distinguirla de la espontaneidad y 3) La cuestión de los agentes y la intencionalidad en relación con estos procesos.

4.1. Necesidad general del estudio teórico de estos términos

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

El privilegio de ser el primer estudio de las dimensiones “formal”, “no formal” e “informal” de la educación se vincula a la obra de Coombs, que sirvió de documento básico para la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la Educación celebrada en Williamsburg, Virginia, en octubre de 1967, muy diversos trabajos han realizado estudios teóricos acerca de los objetivos, contenidos, actividades, estrategias y recursos de esos tres tipos de educación. La propia obra de Coombs a que nos estamos refiriendo (publicada en 1968 en inglés) es un claro ejemplo de una obra teórica que explica y dirige,

describe y prescribe aspectos formales y no formales de la educación (Coombs, 1978, pp. 237ss). Posteriormente, en Europa, Edgar Faure contribuyó a su implantación desde su conocido informe de 1972 para la UNESCO “*Aprender a ser*” (Faure, 1973).

Desde su origen, el análisis de la educación informal y no formal se derivó hacia los problemas aplicados de la educación para el ocio, el tiempo libre y las actividades propias de las escuelas de padres y de educación de adultos, en esta línea, en España tenemos muchos trabajos que ahora sería prolífico enumerar, y que pueden quedar representados sin lugar a dudas en la producción del profesor J. Trilla (1986, 1993a y 1993b), del profesor Sarramona (1992), de los profesores Sarramona, Vázquez y Colom (1998), del profesor Requejo (2003) y del profesor Colom (2016) y de Colom y Ballester (2016), que han contribuido a conferir categoría de problema intelectual, tanto a las cuestiones teóricas como prácticas en ese ámbito. Pero lo cierto es que las notas distintivas de la definición de estos términos no se han respetado y seguimos confundiendo cuestiones que afectan a la intencionalidad educativa, a la distinción lógica de los términos y a la definición precisa de la educación informal.

Los trabajos sobre procesos formales, no formales e informales de educación han puesto especial empeño en conseguir rango pedagógico para unos ámbitos que antes del uso de esos conceptos estaban alejados de las prácticas genéricamente asociadas con la educación; es decir, han modificado el concepto de educación en sus realizaciones; han introducido unos términos para identificar ámbitos de intervención; han ampliado el campo de la educación. Sin embargo, no se han analizado suficientemente las implicaciones teóricas de estos términos en el concepto de educación que son el cometido de este estudio. Nuestra intención es avanzar en una vía de investigación que ayude a precisar la respuesta al problema conceptual que se hace evidente en preguntas como las siguientes (Touriñán, 2016a):

- Si se dice que la educación informal es la influencia no intencionalmente educativa: ¿Hay que relegar la condición intencional de la actividad educativa? ¿Debe reconocerse, sin más, como educativo cualquier tipo de influencia?
- Si se dice que la educación formal es institucional, ¿pueden existir instituciones de educación no formal?
- Si se dice que la educación no formal es extraescolar, cuando la escuela realice un programa educativo a tiempo parcial para adultos acerca de la convivencia democrática, ¿se considerará esa actividad como educación formal o no formal? Si se considera como no formal, resultaría que la educación no formal ya no sería extraescolar. Si se considera como formal, resultaría que, aquella actividad que se tipifica comúnmente como no formal, es también escolar.

En el año 1983 hice mi primer trabajo de análisis teórico de los procesos formales, no formales e informales de educación. Posteriormente, en 1996 hice una adaptación revisada y ampliada de mi primera propuesta (Touriñán, 1996). Incluso hoy se sigue confundiendo y usando sin delimitación la sinonimia entre educación informal y educación difusa y asistemática (Touriñán, 2009).

Solemos “tomar” prestados los conceptos de otros ámbitos sin reparar en la suplementación teórica necesaria para alcanzar la idoneidad en el ámbito de la Pedagogía. Y llegados a este punto hemos de convenir en que la generación de conceptos en Pedagogía no exige “tomar” las teorías y conceptos de otros ámbitos sin ajustar su fundamentación, porque eso no se justifica desde la acción pedagógica. Uso y subalternación ya no pueden confundirse.

Es precisamente desde esta óptica que empieza a surgir con carácter irrevocable la necesidad perentoria de justificar la acción pedagógica desde conceptos propios, para atender a los diversos criterios de cualificación con mirada pedagógica. Esta necesidad no se debe contemplar como una moda pasajera o como un hecho lingüístico anodino en el contexto de la educación; más bien debe entenderse como un justo reconocimiento de la necesidad de destreza epistemológica en los profesionales de la educación: la competencia para fundamentar y cualificar la acción educativa y los resultados de la investigación pedagógica en conceptos con significación propia.

4.2. Los términos formal, no formal e informal se predican de los procesos de heteroeducación

A veces no se repara en que estos procesos formales, no formales e informales son procesos vinculados a la heteroeducación. A veces tampoco se repara en que educación informal no es acción espontánea. Y a veces no se tiene en cuenta que ‘formal’, ‘no formal’ e ‘informal’ son cualificaciones de los procesos educativos, no de la educación en sí misma. La educación no es ‘formal’ o ‘no formal’ o ‘informal’; la educación es sustantivamente educación y ha existido como tal incluso antes de que diferenciáramos los procesos.

El uso del lenguaje nos permite identificar algo, significando el todo por la parte. Así, por ejemplo, hablamos de educación como disciplina, tomando la educación por la parte que es Pedagogía (disciplina dedicada al conocimiento teórico, tecnológico y práctico de la educación). También es posible decir que educación es disciplina, entendiendo educación como materia de estudio y análisis (conocimiento de educación) y también podemos decir que la educación es disciplina, haciendo alusión al esfuerzo y organización reglada que implica la educación. En ese mismo sentido podemos usar el

lenguaje para decir “educación formal”, para referirnos a la educación que se obtiene por medio de procesos formales. Pero, en cualquier caso, debemos tener claro de qué estamos hablando y a qué nos estamos refiriendo, para no propiciar asociaciones de significado improcedentes, porque ‘no formal’ no quiere decir ajeno a las formas e ‘informal’ no equivale a poco ajustado a las formas.

Los procesos formales, no formales e informales de educación se predicen de los procesos de heteroeducación que, se diferencian de los procesos de autoeducación y de los procesos de acción espontánea. Por tanto, en relación con los términos formal, no formal e informal, estamos hablando siempre de procesos en los que se dan dos agentes que, no necesariamente ni de manera simultánea, deben tener intencionalidad educativa.

Desde esta perspectiva, la acción es sólo un aspecto de la realidad. Entre otras cosas, en la realidad nos encontramos con *estados*, es decir, las propiedades, relaciones y situaciones en que una cosa o sistema está en un momento dado. Asimismo, nos encontramos con *sucesos, acontecimientos o eventos* que son cambios de estado en los que se da un estado inicial (que puede ser el final de otro acontecimiento) y un estado final (que puede ser el estado inicial de otro acontecimiento). Pero, además, nos encontramos con *procesos* que pueden ser definidos como la transición de un estado a otro.

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

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

educando es agente actor, pero no es autor de la propuesta de cambio.

Aunque *los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa la enseñanza educativa*, se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos *no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo. Este es el caso, para nosotros, de la comprensión de la historia y de la navegación y del comercio, por ejemplo, que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras, describe las rutas, transacciones y contextos fidedignos que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno geográfico; el lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real y las costumbres y su conveniencia o no. La enseñanza educativa (sentido de acción y de vida del protagonista) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etcétera); no hay ordenación intencional exclusiva a educar por parte del educador y no tiene que darse intencionalidad educativa en el educando.

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

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

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

Las situaciones de autoeducación suelen producirse a partir procesos de heteroeducación (procesos formales, no formales o informales de educación, según el caso), porque, como ya he dicho, nadie se perfecciona en absoluto aislamiento de los demás, pero ese no invalida la autoeducación. Un caso típico de autoeducación se produce cuando una persona, *a partir* de una lectura encuadrada en procesos formales,

no formales o informales de educación, ordena sus aprendizajes para establecer nuevas asociaciones y puede afirmarse que esas asociaciones no estaban en el texto leído. En este caso, la intención es realizar esas asociaciones y se realizan, desde la experiencia propia, a partir de las experiencias que otros le habían comunicado. Puede haber autoeducación a partir de procesos formales, no formales e informales y puede haber resultados de valor educativo en la llamada coloquialmente “educación espontánea” (Touriñán, 2016a, cap. 7). La educación “espontánea” vendría a ser algo así como un híbrido de condiciones de autoeducación y de condiciones de procesos informales: es el caso del carpintero que usa la garlopa para hacer un mueble y, al usarla de modo eficiente, genera una mejora “espontáneamente” de destrezas de valor educativo; no es heteroeducación (no son dos agentes), ni es autoeducación (no hay intención de educarse); en este ejemplo, la intención es alisar la madera para hacer le mueble, pero se obtienen destrezas educativas, como resultado de esa actividad y de la mejora de esa actividad, aunque el carpintero no sea consciente de que está logrando una mejora educativa con su actividad; o es el caso del niño del rural que, trepando a los árboles, adquiere una mejora del equilibrio con su actividad. Llamar educación a esa mejora “espontánea” (sin intención de educarse, ni de adquirir la mejora) educación espontánea, es un modo impreciso y confuso de hablar que debe ser matizado técnicamente, con fundamento en los criterios de uso, finalidad y significado de educación, en los de agente actor y autor y en el de acción relativa a la relación medios-fines. En la educación informal la educación es un medio para otra finalidad; en la llamada “educación espontánea” la mejora educativa no es un medio desarrollado intencionalmente para otra finalidad, sino una consecuencia directa de una actividad que no tiene intención educativa.

En la heteroeducación, desde procesos informales, la finalidad educativa es, por parte del educador, un medio para otra finalidad y el logro educativo en el educando es consecuencia de una actividad cuya finalidad no era educarse (aprendizaje educativo por medio de la lectura de un libro que incorpora una asociación educativa para imprimir realismo y que el educando asimila porque quiere leer el libro y divertirse con el contenido realista de la obra, no porque quiera educarse). En la autoeducación el logro educativo es la consecuencia de la actividad intencionalmente educativa del agente que es autor y actor de su acción.

En los procesos informales (casos en los que no hay intencionalidad educativa en el alumno, pero sí en el educador, si bien bajo la forma de estímulo no directamente educativo), juegan un papel específico las conductas vinculadas por medio de conexiones programadas: el educando hace X (que ha sido programado por el educador) para Y, pero al actuar del modo adecuado X para Y, se produce Z que es resultado educativo (que no

era intencionalmente buscado por el educando). En los casos de “educación espontánea”, juega un papel específico el efecto de la propia acción: el agente hace X para Y (alisar la madera) y el efecto propio de alisar, genera una destreza mejorada que valoramos educativamente.

Podemos encontrarnos con procesos educativos en los que el educando no es agente autor de lo que va a hacer; porque no formaba parte de sus proyectos hacer eso. En los procesos de heteroeducación, el educador nos puede colocar en situación de aprendizaje como una circunstancia externa y ajena a nuestra intención de educarnos. En estos casos, el hábito adquirido para cambios educativos, la satisfacción de un deseo, la obediencia, o lo que es lo mismo, la confianza que nos merece el educador y otros determinantes internos de la conducta del alumno, como su deseo de jugar o su curiosidad espontánea pueden ser los móviles que lleven al educando a responder al cambio educativo que se le presenta. En estos casos la intencionalidad exclusiva o no de educar y el fundamento de justificación moral y técnica están presupuestados en el agente educador.

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

Como ya acabamos de ver, los procesos informales de educación no niegan el carácter intencional de la educación. A este tipo de procesos se les llama “informal”, porque producen resultados que tienen valor educativo y se obtienen esos resultados por medio de estímulos no directamente educativos, es decir, no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el educador para educar. Así, por ejemplo, se produce educación informal, cuando un padre quiere que su hijo le recoja la prensa todos los días en el kiosco con objeto de repartir tareas domésticas, pero, para lograr su propósito, debe enseñar a su hijo a dominar esquemas de orientación espacial que no poseía. En este caso, el padre educa, pero la finalidad de la acción es repartir tareas y que le traigan el periódico a casa. El proceso educativo aparece, en este caso, como un medio de otra finalidad y en el educando no tiene que darse intencionalidad educativa.

En efecto, en los procesos informales de heteroeducación, cabe la posibilidad de que el educando alcance “Z” (resultado educativo) sin que sea “Z” el objeto de su intención y sin que la actividad que realiza el educando estuviese ordenada intencionalmente de forma exclusiva por el educador para lograr “Z”. Son situaciones

particulares de heteroeducación mediante procesos informales de educación, pero no dejan de ser reales cuando se producen. En los procesos informales de heteroeducación, la finalidad educativa es, por parte del educador, un medio para otra finalidad y el logro educativo en el educando es consecuencia de una actividad suya, cuya finalidad no era educarse (aprendizaje educativo por medio de la lectura de un libro que incorpora una asociación educativa para imprimir realismo y que el educando asimila porque quiere leer el libro y divertirse con el contenido realista de la obra, no porque quiera educarse).

Consecuentemente, hemos de mantener que hay educación mediante procesos informales, porque, en primer lugar, son educación, es decir, no niegan la relación necesaria de la finalidad con lo educativo, ni anulan la intencionalidad específica en el educador; pero, en segundo lugar, son informales, porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos de heteroeducación no orientados exclusivamente a finalidades educativas por aquél; por parte del educador, la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos (heteroeducación con proceso informal: padre, periódicos y aprendizaje de espacio topológico, o aprendizaje de geografía con libro orientado a otra finalidad) y, por parte del educando, el logro educativo es consecuencia de una actividad cuya finalidad no era educarse, era obedecer, divertirse, hacer un recado, etc.

Además, podemos obtener resultados de valor educativo en procesos coloquialmente llamados de “educación espontánea”; el resultado de estos procesos, que se valora *‘a posteriori’* como resultado de valor educativo, es el efecto de una actividad intencional de ejercicio de una destreza, de uno sobre sí mismo, para una finalidad ajena a la educación (aprendiz de carpintero-garlopa: alisa madera para hacer un mueble y mejora destreza psicomotora de valor educativo sin pensar en educarse). Es decir, en la llamada coloquialmente “educación espontánea” se cruzarían condiciones propias de los procesos de autoeducación (es uno mismo el que se mejora) y condiciones de los procesos informales de educación (en el educando, la mejora educativa es una consecuencia de otra finalidad) dentro del marco genérico de desconocimiento por parte del que actúa de que el proceso en el que está inmerso sea educativo y de que no tiene intención de educarse. La “educación espontánea”, si pudiera existir esa educación, parecería tener el sentido de híbrido entre autoeducación y proceso informal, salvando las diferencias propias de ambos procesos, dado que solo coge parte de las condiciones de cada término y obvia la intencionalidad (que siempre se da en los procesos de heteroeducación -formales, no formales e informales- bajo la categoría de estímulos directa o no directamente educativos, según el caso).

Puede haber resultados de valor educativo en actividades que no se encadenan

intencionalmente para lograr resultados educativos o que están encadenadas para otras finalidades. En el caso del aprendiz de carpintero que usa la garlopa y, al usarla de modo eficiente, genera mejora “espontáneamente,” de destrezas de valor educativo, la intención es alisar la madera y hacer el mueble, pero se obtienen destrezas educativas de mejora de la actividad, como resultado del ejercicio de la actividad, aunque el aprendiz de carpintero no sea consciente de que está logrando una mejora educativa.

Evidentemente, alguien podría decir, llevando el lenguaje al extremo, que el aprendiz de carpintero no sabe que eso es educación, pero sí sabe que haciendo lo que hace aumenta su destreza y que corrigiendo alguna cosa del proceso mejora esa destreza, aunque no sepa que eso es educarse o no esté pensando que de esa manera se autoeduca; lo que sí sabe es que mejora de ese modo su destreza: tiene intención de mejorar y actúa para ello aunque no sepa que eso se llama educación. En este caso, procede evitar la disputa puramente nominalista, reconociendo que es un caso claro de autoeducación, aunque el agente no sepa que así se llama (hay finalidad de mejora de la destreza y es uno mismo el que se mejora con intencionalidad, aunque no sepa que eso se llama educación).

Pero, si hablamos de un caso de obtención de resultados de valor educativo en la acción de una persona sin intencionalidad de educarse, que es el paradigma de la llamada coloquialmente “educación espontánea”, hemos de decir, sin forzar el lenguaje, que esa actividad: 1) es actividad de uno sobre sí mismo, 2) que se obtienen destrezas de valor educativo en esa actividad y 3) que no tiene finalidad educativa de mejora, formación o perfeccionamiento. Y así las cosas, lo correcto sería, sin forzar el lenguaje, hablar de actividad que produce resultados de valor educativo y no de “educación espontánea”, porque el valor educativo de esos resultados es algo que se le confiere a posteriori, cuando el agente se percata de ellos y los usa para la mejor comprensión del proceso de alisar madera y de su mejora para su actividad de hacer muebles con sentido de acción.

La llamada coloquialmente “educación espontánea” contradice los criterios de uso, finalidad y significado de educación y el de agente actor y autor y el de acción relativa a la relación medios-fines. No hay razón para prescindir del criterio de intención y finalidad en el concepto de educación y sí hay razón para defender la distinción entre proceso informales de educación, heteroeducación, autoeducación y acción sin intención educativa que produce resultados de valor educativo. Lo que abiertamente muestra la llamada coloquialmente “educación espontánea”, es la posibilidad de obtener resultados, que valoramos educativamente, por medio de procesos de actividad no orientados a finalidades educativas y sin intención de educarse. En el caso, por ejemplo, de la actividad del carpintero, cuando alisa la madera con la garlopa para hacer un mueble, está adquiriendo destrezas psicomotoras de indudable valor educativo. Bien mirado,

este tipo de resultados de valor educativo, no cuestionan la finalidad educativa de los *procesos de heteroeducación*, ni la intencionalidad educativa específica de los *procesos de autoeducación*, sino que suponen un reto para el profesional de la educación en la intervención pedagógica: transformar el desarrollo espontáneo (sin intención) de destrezas, en procesos controlados de intervención, porque valora, educativamente y ‘*a posteriori*’, esos resultados de mejora adquiridos como consecuencia de una actividad concreta sin intención de educarse. Hablamos, por tanto, coloquialmente de educación espontánea como obtención de resultados de valor educativo en una acción de sentido contrapuesto al de autoeducación y al de heteroeducación (en procesos formales, no formales e informales). La llamada “educación espontánea” se identifica con la acción de un sujeto que da lugar en sí mismo a resultados de valor educativo sin que haya ordenado intencionalmente la acción para obtener ese resultado; el resultado educativo es una consecuencia directa de una actividad que no tiene intención educativa, pero se valora “*a posteriori*” como educativo cuando la mejora se usa y aprovecha conscientemente para otras actividades.

En los casos de procesos informales (no hay intencionalidad educativa en el alumno), juegan un papel específico las conductas vinculadas por medio de conexiones programadas: el educando hace X para Y, pero al actuar del modo adecuado X para Y, se produce Z que es resultado educativo. En los casos de “educación espontánea”, juega un papel específico el efecto de la propia acción: hace X para Y (alisar la madera) y la mejora de la destreza de alisar, que es el efecto propio de la acción de alisar, es una destreza que valoramos educativamente.

El proceso informal de educación, ni es difuso, ni es asistemático, ni es descontrolado, ni es espontáneo. La finalidad educativa es un medio de otra finalidad, por parte del educador, y el resultado educativo en el educando es consecuencia de una actividad del educando cuya finalidad no es, en ese caso, educarse, si bien se logra el resultado educativo al hacer lo que hace. La coloquialmente llamada “educación espontánea” reduce la educación a un resultado que valoramos educativamente “*a posteriori*” y, realmente, reconocer “*a posteriori*” un resultado como educativo no convierte en educativa a la acción que dio lugar a ese resultado.

Si tenemos en cuenta lo dicho, la educación es una acción intencional; no basta con el resorte causal para que se manifieste la mejora educativa; la educación es una actividad especificada con finalidad.

Toda acción educativa es una acción voluntaria, pero no toda acción voluntaria es acción educativa y, por equivalencia, toda acción educativa es una acción intencional, pero no toda acción intencional es acción educativa, porque, en ese caso, defenderíamos

contradicториamente que, dejar de hacer lo que hay que hacer para educarse, que es voluntario e intencional, es educativo

Por otra parte, en educación, se habla también de “educación espontánea” en otro sentido contrapuesto al de autoeducación y al de educación como resultado de procesos formales, no formales e informales. En este sentido, la llamada “educación espontánea” se identifica con el resultado de valor educativo obtenido en acciones en las que el agente no ha ordenado intencionalmente su actuación para obtener el resultado educativo. Son destrezas concretas y habilidades que se mejoran por el simple hecho de realizar la actividad; el carpintero, al manejar la garlopa para hacer un “ensayo” de mueble, adquiere destrezas psicomotoras de indudable valor educativo sin que busque la finalidad educativa; el niño del rural, trepando a los árboles, adquiere una mejora del equilibrio. En ambos caso valoramos educativamente su destreza y las usamos en procesos orientados a finalidades educativas, e incluso tratamos de conseguirlas también en procesos controlados de acción educativa; pero eso no significa que una actividad es educativa sin más: las mismas actividades que realizamos para educar se realizan para otras muchas cosas, de manera que las actividades no identifican la acción educativa; el concepto de educación se vincula en las actividades al criterio de uso, finalidad y significado.

Reconocer “a posteriori” un resultado como educativo no convierte en educativa a la acción que dio lugar a ese resultado, ni en educador de sí mismo al agente de la acción. Puede haber resultados de valor educativo en actividades que no se encadenan intencionalmente para lograr resultados educativos o que están encadenadas para otras finalidades. Y eso no las convierte en acciones educativas, porque estas siempre han de cumplir criterios de significado de educación y de acción (Touriñán, 2016a, cap. 6, epíg. 5).

4.3. Definición originaria de los términos ‘formal’, ‘no formal’ e ‘informal’ en relación con educación es insuficiente y equivocada

Prestar atención a los conceptos “no formal” e “informal”, no significa, ni siquiera tácitamente, infravaloración de la “educación formal”. La mayor o menor amplitud del texto escrito dedicado al tratamiento de cada uno de los términos no es de ningún modo directamente proporcional a la importancia que deben tener en el discurso pedagógico. En este trabajo, y por fidelidad al objetivo marcado, es suficiente recordar que, si bien es cierto que la importancia de la educación “formal” ha sido exagerada en ocasiones, no menos cierto es que la institución escolar permanecerá como una institución central de la sociedad moderna, porque las funciones sociales de la escuela son, de hecho,

funciones necesarias (Touriñán, 2009; Quintana, 1977, pp. 401ss; Nassif, 1980, pp. 272ss; Faure, 1972; Botkin, 1979).

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

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

Puede decirse, por tanto, que hasta la obra de 1974, que a su vez puede considerarse ahora como la obra que marca el reconocimiento institucionalizado de las tres realidades educativas, en el mundo de la educación se consideraban sólo procesos formales y no formales, aunque en años anteriores ya se usaran esos términos (Pastor Homs, 1999, 2000, 2001a y 2001b). Y desde ese momento se distinguen tres realidades definidas restivamente, es decir: ‘no formal’ es la actividad educativa que queda después de separarla de la formal; ‘informal’, que se incorpora más tarde, es la actividad educativa que queda después de separarla de la ‘no formal’.

Otro dato que destaca en el estudio diacrónico de estos conceptos es la ausencia de significado fijo y uniforme en el origen del uso de los términos. La educación ‘no formal’ nace, no como un sistema alternativo de educación o como una solución a la crisis del sistema educativo escolar, sino “como un complemento de la enseñanza formal dentro del esfuerzo total de la enseñanza de cualquier país” (Coombs, 1978, p. 201). La *educación formal* queda definida como el sistema educativo convencional y escolar, graduado, estructurado jerárquicamente, con exigencias tipificadas para promocionar o acceder a sus diversos niveles y con programación de tiempo completo (Coombs, 1978, p. 208). Sin embargo, la *educación no formal* se esboza simplemente como un conjunto de actividades educativas no claramente organizadas, dirigidas a una clientela indefinida,

con programas de tiempo parcial que tiene la función de complementar la enseñanza formal o de crear una segunda oportunidad para aquellos que no han podido asistir a la enseñanza formal (Coombs, 1978, pp. 202-203).

En 1972 la Comisión Internacional para el Desarrollo de la Educación de la UNESCO presidida por E. Faure afirma que hay que *desformalizar* y *desinstitucionalizar* la educación, lo cual quiere decir que la “extensión de los circuitos de enseñanza puede ser realizada lo mismo por la multiplicación de los establecimientos escolares del tipo existente que por la enseñanza de jornada o por modalidades extraescolares. Por consiguiente, todas las vías -formales, no formales, intrainstitucionales y extrainstitucionales- podrían ser admitidas en principio como igualmente válidas” (Faure, 1973, pp. 269ss). En esta misma obra -que dicho sea de paso no tiene ninguna referencia a la “educación informal” en su índice de materias, porque todavía no se reconocían actividades educativas al margen de las formales y no formales- se pone de manifiesto que el énfasis en la educación no formal tiene como objetivo, por una parte, abolir las barreras artificiales que existen entre la educación formal y no formal, e invalidar la concepción tradicional que pretende que toda la educación se imparta durante los primeros años de vida, y, por otra parte, lograr que se reconozca a todo trabajador el derecho de entrar en el ciclo educativo en el transcurso de su vida activa (Faure, 1973, pp. 273ss).

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

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

Estas definiciones son las que reflejan el uso genéricamente aceptado dentro de la comunidad científica de la educación que, en sus rasgos esenciales, están recogidas primariamente del siguiente modo, y que deben ser revisadas conforme a criterios lógicos de significado, porque no son adecuadas (Banco Mundial, 1980 y 2007; Coombs, Prosser y Ahmed, 1973, pp. 10-11; Grandstaff, 1974; Brembeck y Thompson, 1976; Sarramona, Vázquez y Colom, 1998):

- *Educación formal* es el sistema de educación escolar institucionalizado,

organizado, sistematizado, graduado y estructurado jerárquicamente, que comprende los niveles primario, secundario y superior

- *Educación no formal* no es ni una alternativa al sistema formal, ni un sistema paralelo al mismo, es un sistema complementario para los que siguen la educación formal y una nueva oportunidad para los que no tuvieron educación escolar; es el conjunto de actividades educativas organizadas y sistematizadas que se realizan al margen del sistema formal
- *Educación informal* es el proceso permanente, no organizado especialmente, de adquisiciones de conocimientos, hábitos y actitudes por medio de la experiencia adquirida en el contacto con los demás.

4.3.1. Carácter restivo de la definición originaria de los términos: secuencia temporal no es lo mismo que secuencia lógica

Definir restivamente es un modo habitual de actuar, cuando se desconoce lo que queda fuera del campo demarcado y no se sabe con criterio qué valor tendrá. Muchas veces actuamos así, pero, como hemos visto en el capítulo 1, al establecer los criterios de uso común del término ‘educación’, los criterios de finalidad y los criterios de significado real, disponemos de argumentos para poder identificar, discernir y entender qué corresponde a cualquier proceso que deba ser considerado ‘educativo’.

De este modo, decir que sabemos muy bien qué es ‘formal’, y que lo demás, que no sabemos muy bien hasta donde llega, es ‘no formal’, tiene sentido en una primera etapa de aproximación teórica. Justamente por eso, cuando se descubren que en lo ‘no formal’ existe una diversidad grande que aconseja separar, hacemos la categoría ‘informal’ que, cual furgón de cola, recoge todo lo demás que no es formal o no formal. El problema fundamental es que no podemos olvidar que lo informal se predica de la educación y por tanto, no cabe en la definición de informal lo que no sea educación. Desde la perspectiva del conocimiento de la educación y de la lógica de la definición, abrir el espacio de educación a proceso informales no equivale a introducir en educación la contradicción lógica, incluyendo por esta puerta trasera lo que no es educación.

La forma de delimitar las definiciones de los calificativos de “no formal” e “informal” en educación los ha convertido, desde su origen, en categorías residuales o restantes. Como dijo Bhola la educación “no formal” se ha convertido en una categoría residual que incluye todo lo que no hace el sistema de educación formal o lo que no puede esperarse de la educación informal (Bhola, 1983, p. 48).

En el mismo sentido se expresó Schöfthaler acerca de la educación informal: “En general no es por sí misma objeto de reflexión, sino que, con vistas a limitar el campo de trabajo, ha de mostrar que la planificación de medidas educativas formales siempre

se refiere sólo a una parte de la totalidad de procesos educativos posibles" (Schöfthaler, 1981, pp. 89 y 90).

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

Sigue siendo verdad lo que Bhola dijo, aludiendo a la falta de claridad del concepto de educación no formal; o sea, que, tal como se emplea, abarca los objetivos educativos que sugieren las expresiones de educación básica, educación fundamental, educación de adultos, alfabetización, educación extraescolar, educación de segunda oportunidad, educación continua, educación permanente, educación paraescolar y educación formal e informal en ciertos casos (Bhola, 1983, pp. 45-47).

Por otra parte, la propia construcción de los conceptos no formal e informal se ha valido del uso de términos analíticos y conceptos tomados de otros campos, tal como afirma Coombs en la introducción de su obra *La crisis mundial en la Educación* (Coombs, 1978, 4^a ed., p. 5), y como dice Walton, hablando de la educación formal y de los términos trasvasados de otros contextos, los conceptos y proposiciones trasvasados de otros contextos, no sólo conllevan algún cambio de significación, sino que confunden y oscurecen el contexto al que son trasvasados y deben someterse a criterios de evaluación autóctonos del campo al que han sido trasvasados (Walton, 1974, p. 221).

Por último, las definiciones de educación formal, no formal e informal han sido establecidas para introducir nuevos campos en la "extensión" del término educación y reorientar la consideración de los ámbitos comúnmente asociados a ese término. Asimismo, estas definiciones no inventan los términos formal, no formal e informal, sino que les atribuyen un nuevo uso. Este modo de definir es, en palabras de Scheffler, el que corresponde al uso simultáneo de la definición estipulativa no inventivas y de la definición programática (Scheffler, 1970, pp. 10 y 15-17), de manera que, los términos así definidos, han de ser evaluados doblemente, como definiciones y como realizaciones implicadas en los programas derivados de ellas. Ninguno de los dos tipos de evaluación es sustitutivo del otro, ni suficiente, por separado, para decretar la corrección de la definición y el programa asociado a la misma (Scheffler, 1970, pp. 27-28).

No darse cuenta de esto y no cumplirlo es propiciar la ocasión para polémicas dilatorias como las que surgen cuando una persona defiende la educación no formal, porque es una manifestación correcta de la democratización de la enseñanza crear

oportunidades educativas para aquellos adultos que no han podido ir a la escuela, y otra persona niega la educación informal, porque en su definición hay imprecisiones derivadas de identificarla con educación difusa y asistemática.

La definición restiva no es garantía teórica de conceptualización con rigor lógico, porque el hecho de que algo se haya producido temporalmente de manera sucesiva, no significa que sea causalmente procedente una de otra. La definición restiva no tiene rigor lógico, como veremos con detalle en el epígrafe siguiente.

Y así las cosas, no me cabe ninguna duda de que en educación estamos dispuestos a afirmar la conveniencia práctica de apoyar y defender actividades educativas formales, no formales e informales, sin embargo, en estas definiciones siguen existiendo problemas específicos que no facilitan la inclusión de determinados casos concretos en uno u otro concepto: ¿Los tres tipos de proceso definidos reproducen tres especies lógicas?, ¿Se distinguen cada uno de los tipos por su carácter institucionalizado o escolarizado?, ¿Se distinguen por los objetivos?, ¿Se distinguen del mero proceso de influencia social?, ¿Hay un sentido de indeseable en la partícula ‘in’?

4.3.2. Violación del uso lógico de la partícula ‘no’ y de la partícula ‘in’

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

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

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

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

especies, de las cuales, una está representada, a su vez, por dos subespecies.

Así pues, cuando nosotros hacemos una taxonomía de los términos formal, no formal e informal no debemos cometer el error de darles la misma representatividad en el universo “educación”, como si fueran tres categorías o especies lógicamente distintas y cuyo diagrama sería erróneamente el siguiente:

E (educación) // X-Y-Z (formal, no formal, informal)

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

E (educación) // X1-X2 (formal, no formal) / Y (informal)

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

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

En estricta lógica de la partícula “no”, la educación “no formal” debería ocupar en el diagrama precedente el lugar correspondiente a “Y”:

X1/X2 (formal / informal), Y (no-formal)

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

X1/X2 (FORMAL / NO FORMAL), Y (INFORMAL)

Al contrario que en este caso, los términos “neutral”, “inneutral” y “no neutral” (Touriñán, 1976 y 1987; Trilla, 1992, 1993a y 1993b), “moral”, “no moral” e “inmoral” (Dewey, 1969, p. 1), igual que otros, mantienen la fidelidad del significado lógico y su diagrama es el adecuado:

(MORAL / INMORAL) // NO MORAL

(NEUTRAL / INNEUTRAL) // NO NEUTRAL

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

Salvando la lógica del lenguaje de la estipulación, mantengo, por lo que he expuesto a lo largo de este trabajo, que el carácter restivo del modo de definir los términos “no formal” e “informal” y la aceptación posterior del término “educación informal” en el universo de la heteroeducación, explican razonablemente el porqué de esa violación del uso previo y lógico de la partícula “no”.

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

Lo cierto es que esa asociación indeseable es la que da lugar a que algunos investigadores consideren que la educación informal, como reflejo de la experiencia cotidiana que transmite tanto lo bueno como lo malo, es, efectivamente y de manera contradictoria, una educación que transmite lo bueno y lo malo. Y, por tanto, debe rechazarse en una intervención educativa controlada. Por el contrario, mi opinión es que la educación informal tiene que cumplir los criterios de ‘educación’ y de ‘proceso informal’ y no puede haber contradicción entre ellos

4.4. Redefinición de ‘informal’ en procesos de educación. Justificación de la diferencia entre la especie “informal” y las dos subespecies “formal y no formal”

Existe un acuerdo generalizado respecto a que, en los procesos de educación, los términos ‘formal’ y ‘no formal’ tienen en común el atributo de actividad organizada y sistematizada, que es, al mismo tiempo, el atributo que, supuestamente, no existe en los procesos informales de educación. Sin embargo, dado que desde el punto de vista de la intervención el carácter organizado y sistemático es aplicable también a los procesos informales de educación, conviene que nos detengamos a reflexionar sobre el significado de la diferencia específica entre estos tipos de procesos, pues en ella está implícito el carácter supuestamente no-intencional, difuso y asistemático de los proceso informales de educación.

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

Cuando decimos que en el proceso informal de educación se da influencia no intencionalmente educativa por parte del educador, no queremos decir con rigor lógico que la intención educativa no es condición necesaria de la educación. No tener intencionalidad exclusivamente de una cosa no quiere decir que no se tenga en modo alguno intencionalidad para ese resultado. Más bien quiere decirse que no se tiene solo esa intención y, más precisamente en este caso, significa que esa intención educativa es un medio para otra finalidad. Veámoslo a continuación.

En primer lugar, el hecho de que en los procesos informales se hable de resultados educativos obtenidos en procesos en los que el comunicador no se propone educar, no significa que cualquier resultado o influencia sea educación. En efecto, si cualquier tipo de influencia es educación -que es lo que algunos autores afirman en la educación informal- el universo “educación” pierde su relación de necesidad con el criterio de lo deseable (Peters, 1969, pp. 17-21; Smith, 1970). Tal posición refleja una contradicción lógica inaceptable pues, si cualquier tipo de influencia es educación, deberíamos defender erróneamente que, influir en una persona para que deje de hacer lo que tiene que hacer para educarse, es educación.

En segundo lugar, el hecho de que cualquier resultado o influencia no sea educación, no anula la posibilidad de transformarlo en una influencia educativa. Nada

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

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

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

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

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

En los procesos informales de heteroeducación, cabe la posibilidad de que el educando alcance “Z” (resultado educativo) sin que sea “Z” el objeto de su intención y sin que la actividad que realiza el educando estuviese ordenada intencionalmente de forma exclusiva por el educador para lograr “Z”. Son situaciones particulares de heteroeducación mediante procesos informales de educación, pero no dejan de ser reales cuando se producen. En los procesos informales de heteroeducación, la finalidad educativa es, por parte del educador, un medio para otra finalidad y el logro educativo en el educando es consecuencia de una actividad suya, cuya finalidad no era educarse (aprendizaje educativo por medio de la lectura de un libro que incorpora una asociación educativa para imprimir realismo y que el educando asimila porque quiere leer el libro y divertirse con el contenido realista de la obra, no porque quiera educarse). Y aprovecho esta reflexión para resaltar la importancia de esos procesos informales como manifestación genuina de la educación con el juego. El juego, desde la perspectiva de fijación de hábitos y logro de resultados, así como desde la perspectiva de facilidad de implicación y atención interesada, es el mejor modo de realizar educación informal; incluso mejor que la lectura, pero esa preponderancia de uno sobre otro ya es tarea de otro trabajo.

Así las cosas, hemos de mantener que hay educación mediante procesos informales, porque, en primer lugar, son educación, es decir, no niegan la relación necesaria de la finalidad con lo educativo, ni anulan la intencionalidad específica en el educador; pero, en segundo lugar, son informales, porque los hábitos, destrezas y contenidos educativos están incluidos y se adquieren en este caso en procesos de heteroeducación no orientados exclusivamente a finalidades educativas por aquel; por parte del educador, la finalidad educativa es un medio para la finalidad de la acción en ese tipo de procesos (heteroeducación con proceso informal: padre, periódicos y aprendizaje de espacio topológico, o aprendizaje de geografía con libro orientado a otra finalidad) y, por parte del educando, el logro educativo es consecuencia de una actividad cuya finalidad no era educarse, era obedecer, divertirse, hacer un recado, etc.

En los casos en que no hay intencionalidad educativa en el alumno (procesos informales), juegan un papel específico las conductas vinculadas por medio de conexiones programadas: el educando hace X para Y, pero al actuar del modo adecuado X para Y, se produce Z que es resultado educativo. En los casos de acción espontánea, juega un papel específico el efecto de la propia acción: hace X para Y (alisar la madera) y el efecto propio de alisar, es una destreza que valoramos educativamente.

Por lo que acabamos de exponer, el proceso informal de educación, ni es difuso, ni es asistemático, ni es descontrolado, ni es espontáneo. La finalidad educativa es un medio de otra finalidad, por parte del educador, y el resultado educativo en el

educando es consecuencia de una actividad del educando cuya finalidad no es, en ese caso, educarse, si bien se logra el resultado educativo al hacer lo que hace.

La característica específica del proceso informal, en relación con la educación, es el uso de *estímulos no directamente educativos*, por parte del educador; se definen, por tanto, como estímulos que no están ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el educador para lograr una finalidad educativa; la finalidad educativa es un medio de otra finalidad. Por supuesto, también queda dicho que en estos procesos no hay intencionalidad educativa en el educando, pero como esa ausencia de intencionalidad, se da también en las acciones espontáneas que dan lugar a resultados de valor educativo, es la intencionalidad del educador la que discrimina los procesos informales de los demás procesos. De este modo, consecuentemente, la *educación informal* quedaría definida como el proceso de adquisición y la adquisición conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos, por medio de estímulos no directamente educativos.

Aunque *los procesos formales, no formales e informales coinciden básicamente en que en los tres está manifestada de forma expresa la enseñanza educativa*, se diferencian en cuanto a la condición de los estímulos que se utilizan en cada caso, porque en los procesos formales y no formales se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo y, a su vez, en los procesos informales se utilizan las enseñanzas educativas como estímulos *no directamente educativos*, es decir, no ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo. Este es el caso, para nosotros, de la comprensión de la historia y de la navegación y del comercio, por ejemplo, que se logra de la lectura del texto novelado, cuando el autor de la novela de aventuras, describe las rutas, transacciones y contextos fidedignos que sigue el protagonista de la misma. La intención del autor es describir la acción del protagonista en lugar localizado y, para ello, identifica el entorno geográfico; el lector sigue la aventura con su lectura y aprende por medio de ella la geografía del lugar real y las costumbres y su conveniencia o no. La enseñanza educativa (sentido de acción y de vida del protagonista) aparece como un medio de otra finalidad (construir una buena novela, venderla, entusiasmar, etcétera), no hay ordenación intencional exclusiva a educar.

4.5. Redefinición de ‘formal’ y ‘no formal’ en procesos de educación.

Justificación de la diferencia entre las dos subespecies ‘formal’ y ‘no formal’

Procesos formales y no formales de educación son, frente a proceso informales, procesos intencionales de adquisición de destrezas, actitudes y competencias

educativas a través de *estímulos directamente educativos*, es decir, estímulos ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el comunicador para lograr una finalidad educativa. En los procesos *formales y no formales* el procedimiento de adquisición de destrezas son los *estímulos directamente educativos*; anticipamos ya que, en el primer caso, son estímulos directamente educativos *conformados por el sistema escolar* y, en el segundo caso, son estímulos directamente educativos *no conformados por el sistema escolar*.

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

Fundamentalmente podemos destacar cuatro tipos de condición diferenciadora entre estos dos términos (Touriñán, 2016a):

- 1) Centros dedicados exclusivamente a educar o no dedicados exclusivamente;
- 2) Atención a adultos y trabajadores exclusivamente o no exclusivamente;
- 3) Institucionalizada o no institucionalizada;
- 4) Escolar o no escolar.

4.5.1. Criterio de ausencia de dedicación exclusivamente a la tarea educativa

Este criterio que ha tenido sus defensores en los primeros momentos de desarrollo de la educación no formal, ha quedado inútil para la elucidación de las diferencias entre formal y no formal.

Siendo verdad que la educación no formal nace con la intención de ofrecer una oportunidad de continuidad a las personas que están trabajando, perfeccionando su educación desde su propia actividad laboral u ocupación habitual, se explica que, en sus orígenes, fueran fundamentalmente empresas privadas y entidades particulares -por objetivos de propia expansión- las que estuvieron interesadas en montar actividades educativas en la propia empresa que fueran compatibles con las actividades específicas de la misma (Coombs, 1978, pp. 203 y ss.). No había dedicación exclusiva a la tarea educativa; sin embargo, actualmente existen ya algunas instituciones cuyo único objetivo es impartir educación no formal, de manera que este criterio no caracteriza suficientemente (Bhola, 1983, p. 48; Colom, 2016).

4.5.2. Criterio de atención a adultos exclusiva o no exclusivamente

Este criterio también está siendo descartado por su escasa utilidad. En los primeros momentos, las actividades de educación no formal iban dirigidas a un público preferentemente adulto. Esa dirección tiene sentido en función de la tesis de continuidad que ha sido mantenida ya en los primeros trabajos teóricos acerca de la educación no

formal: es un error creer que toda la educación se imparte en los primeros años de la vida, antes de alcanzar la edad adulta. Pero esa misma tesis tiene una matización que Coombs sostuvo desde su trabajo acerca de la crisis mundial de la educación y que nos permite comprender que la educación no formal no descarta a los niños, sino que los considera parte importante de sus educandos.

Coombs denuncia el absurdo de la posición fatalista que supone que, si un país sólo puede atender en instituciones escolares a la mitad de la población en edad de escolarización, la otra mitad está condenada a una vida de analfabetismo y de oportunidades reducidas (Coombs, 1978, p. 250 y sigs.; Sarramona, 1992).

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

4.5.3. El criterio “institucionalizada no-institucionalizada”

Este criterio, si buscamos precisión, tampoco debe aceptarse. El sentido de este criterio se apoya a su vez en un propósito declarado en el Informe Faure: la educación no formal tenía como objetivo eliminar barreras artificiales del sentido institucionalizador (Faure, 1979, pp. 269-73). Rechazar el criterio no debe tomarse como muestra de una intención poco rigurosa por nuestra parte y excesivamente simplificadora de la problemática que encierra el criterio en cuestión: somos conscientes de que el concepto de institución es una preocupación constante de las investigaciones sociales de la educación.

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

A pesar de las variaciones del término “institución” los estudiosos reconocen que, al menos, la “institución social” tiene como referente a un grupo humano que trabaja, con funciones distribuidas entre sus componentes según el “status” que ocupan, para desarrollar una actividad que está reconocida socialmente para satisfacer unas necesidades sociales (Stalcup, 1969; Quintana, 1977; Pastor Homs, 2001a y 2001b ; Sarramona, 1992).

Y precisamente en ese acuerdo se encuentra la razón que nos permite descartar ese criterio para categorizar la educación formal y no formal, pues, si institución es, como mínimo, lo que hemos dicho, es un hecho comprobado que diversas instituciones -políticas, sociales y económicas, tales como dependencias de ministerios de Agricultura

y Sanidad, empresas privadas, sindicatos, partidos políticos, ejércitos, iglesia, etc.- pueden realizar educación formal y no formal y, por consiguiente, el hecho de que sea una institución la que imparta la educación, no permite distinguir entre educación formal y no formal.

4.5.4. El criterio escolar-extraescolar

Este criterio es el que se define de forma más rigurosa y tiene dos versiones

- Criterio escolar-extraescolar en sentido material.
- Criterio escolar-extraescolar en sentido formal (estímulos directamente educativos conformados o no por el sistema escolar)

1) Criterio escolar-extraescolar en sentido material

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

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

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

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

En tercer lugar, la misma actividad puede ser hecha en la institución escolar como educación formal, en un caso, y como educación no formal, en otro. Es posible

que ante una actividad específica, por ejemplo, un programa de educación familiar, la institución escolar programe -para los alumnos de Secundaria y dentro de las horas específicas que en el trimestre tiene asignadas a la disciplina de sociales y medio -las experiencias convenientes para adquirir conocimientos sistematizados acerca de los conflictos padres-hijos. Y también es posible que la institución encargue a uno de los tutores del centro ese mismo programa de educación familiar para los padres de alumnos con el mismo objetivo a alcanzar en cinco sesiones de una hora de duración.

La constatación de que la misma actividad puede ser realizada en la institución escolar como educación formal y no formal, permite afirmar que, si bien la diferencia específica es de forma genérica la escuela o la institución escolar, debería precisarse más el criterio a fin de no incurrir en los errores criticados.

Para mí, el criterio no es la escuela -que puede identificarse con local y edificio- o la institución escolar -que puede identificarse con los miembros corporativos que la representan-. Debe haber una matización formal del criterio.

2) *Criterio escolar-extraescolar en sentido formal* (estímulos directamente educativos conformados o no por el sistema escolar)

La incidencia en el sentido formal del criterio escolar-extraescolar se fundamenta en la necesidad de mantener coherencia, por un lado, con lo que se ha dicho en los epígrafes anteriores sobre diferencias entre la especie “informal” y las otras dos subespecies “formal y no formal” y, por otro, con la condición de agente en el educando y en el educador y el carácter y el sentido propios el significado de ‘educación’ (Touriñán, 2015).

Sabemos también que, en los procesos formales y no formales, se utilizan las enseñanzas educativas como *estímulos directamente educativos*, es decir, ordenados intencionalmente de forma exclusiva por el agente educador para lograr ese resultado educativo

Si esto es así, parece necesario afirmar que la escuela, tiene que propiciar por ella misma la posibilidad de preparar a los individuos, utilizando el pensamiento y la experiencia personal enriquecida por la propia comunidad humana. Y eso lo hace bajo una forma de actividad organizada sistemáticamente para alcanzar su finalidad educativa, en un marco de relaciones inter e intra personales que ayudan a la construcción individual de cada sujeto mediante estímulos directamente educativos conformados por el propio sistema escolar dentro del sistema educativo.

En la escuela se organiza sistemáticamente la actividad del educando a través de procesos de intervención orientados desde las dimensiones generales a desarrollar personas con estímulos directamente educativos conformados por el propio sistema escolar.

En la escuela como espacio educador se organiza sistemáticamente la actividad y se conforma la misma en y desde el currículo escolar de la educación tiene que dar respuesta a los ámbitos de educación general que configuran al humano actual, proporcionando respuestas de contenido propio de las formas de expresión y de las áreas de experiencia, atendiendo al significado de la educación que impregna la intervención, las finalidades y la orientación formativa temporal referida a la condición humana individual, social, histórica y de especie. En los estímulos directamente educativos conformados por el sistema escolar, el tiempo y el espacio se distribuye dentro de la actividad disciplinar y siempre hay un profesor (profesional de la educación) que guía y orienta la actividad.

La efectiva conformación de la actividad por el sistema escolar diferencia la actividad educadora de procesos formales y no formales. No se trata de que una sea más educación que otra, ni que una tenga mejores medios que otra. Ambas pueden ser iguales, excepto en que la mejor educación formal se hace conformada al sistema escolar, es decir, por su modo de organización, con profesionales de la educación que distribuyen tiempos y espacios de aprendizaje ajustándose al sistema escolar y la mejor educación no formal se hace exactamente igual que la otra, pero sin las condiciones que el sistema escolar establece para la actividad educativa y la conforman como actividad educativa escolar.

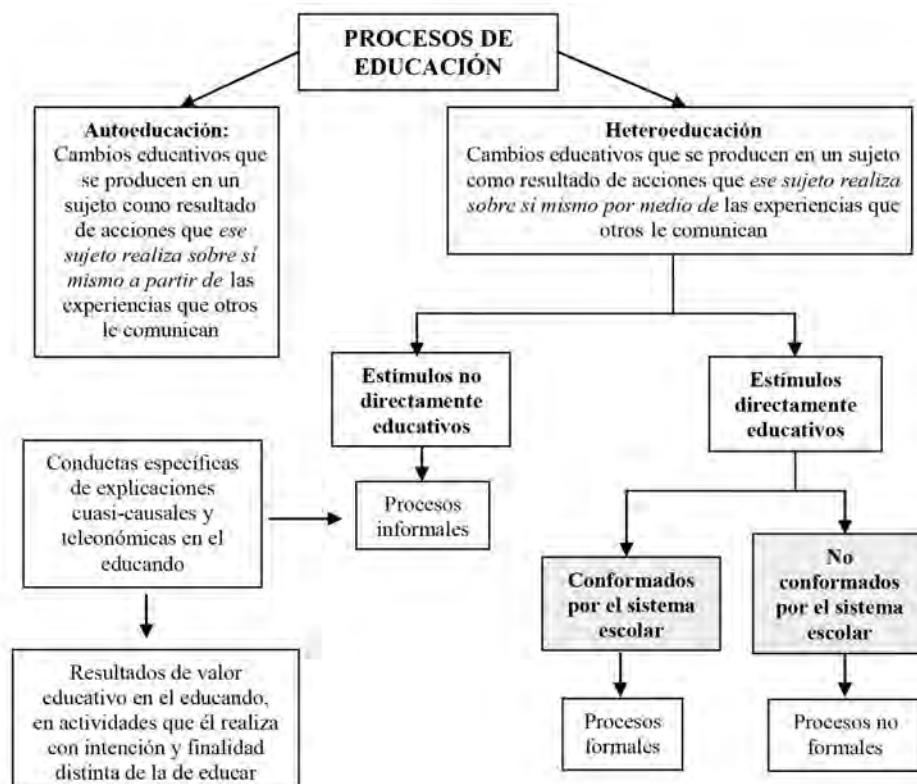
La *diferencia específica* entre formal y no formal en los procesos educativos es la realización de actividades conformadas o no por el sistema escolar:

Formal, en relación con los procesos de educación, significa que los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos son adquiridos con estímulos directamente educativos mediante actividades conformadas por el sistema escolar.

No formal, en relación con los procesos de educación, significa que los conocimientos, destrezas, actitudes y hábitos educativos son adquiridos con estímulos directamente educativos mediante actividades no conformadas por el sistema escolar, aunque estén realizadas utilizando los espacios propios de la escuela.

Según la adecuación de la actividad que realiza una institución a los criterios fijados, esa institución realizará uno o varios de los tipos de educación que reflejamos en el Cuadro 44.

Cuadro 44: Procesos de educación en función del agente educador y su intencionalidad



Fuente: Touriñán, 2016a, p. 547.

4.6. No debemos ocultar o minimizar la importancia de la distinción ‘formal’ y ‘no formal’ si diferenciamos educación sustantivamente y adjetivamente

En el año 1992, el profesor Sarramona decía que entre educación formal y no formal se dan interacciones funcionales (que implican relaciones de complementariedad, de suplencia, de substitución y de interferencia), intromisiones mutuas y posibilidades de permeabilidad y coordinación (Sarramona, 1992, pp. 22-28).

En el año 2016, el profesor Colom, atendiendo a esas recíprocas influencias y abundando en lo común entre ambas, enfatiza la idea de la complementariedad y continuidad entre ellas como paso previo a la unificación conceptual. Nos dice el profesor Colom que ni siquiera hay entre la educación formal y no formal diferencias significativas

de objetivos. Ambas están para facilitar la vida personal, social y cultural del hombre en todas sus dimensiones y a lo largo de su vida:

“Por tanto, ambas forman un todo diferenciado, pero, al mismo tiempo, unitario, que se conformaría como el sistema educativo idóneo para el hombre de nuestro tiempo. Además, la educación formal y no formal, a pesar de su disyuntiva jurídica, pedagógicamente, tienden, cada día más, a entremezclarse y a confabularse mutuamente, de tal manera que ni tan siquiera la edad de los educandos es un argumento distintivo y determinante entre ambas (...) No se trata pues de diferenciar. No creo que en la actualidad el ejercicio intelectual a realizar entre la educación formal y la no formal sea el de la diferenciación. La realidad nos muestra que hay que indagar más sobre la *complementariedad* y *continuidad* entre ambas lo que nos lleva y nos llevará aun más en un futuro próximo, a la *unificación* entre ambos tipos de educación” (Colom, 2016, pp. 68-69).

Esto es cierto y en el sistema educativo caben el sistema escolar y los procesos no formales de educación conocidos como educación no formal, pero la unificación de resultados no debe anular la distinción entre lo que es sustantivamente educación y lo que es adjetivamente educación. Hablamos con sentido de educación formal y de educación no formal, atendiendo a los procesos que las diferencian. Ambas son educación igualmente buenas y hasta el mismo resultado se puede obtener en una y otra, pero eso no evita la realidad de que sean distintos los procesos formales y no formales. Habrá educación derivada de procesos formales y habrá educación derivada de procesos no formales y de procesos informales. Y sería un error, no amparado por los principios de continuidad y relación, no darse cuenta de que toda la educación CON el museo -entendido como ámbito de educación- no puede encomendarse a los profesores dentro del sistema educativo, ni toda la educación CON el museo puede encargarse a los museólogos y otros profesionales, al margen del sistema escolar y dentro del sistema educativo. Cada vez más, la educación no formal encuentra su lugar en el sistema educativo y, cada vez más, la educación no formal tendrá un protagonismo más fuerte en la educación específica dentro del sistema educativo y, dicho sea de paso, la propuesta de Ministerios de educación y cultura unidos en una sola cartera competencial es un indicio favorable de esta tendencia en política educativa.

Pero nada de lo dicho anula la pertinencia de diferenciar educación sustantiva y adjetiva, que es incuestionable desde la categoría de relación. Procesos formales, no formales e informales son educación y desarrollan valores vinculados al significado de educación; por eso son sustantivamente educación. Pero además son adjetivamente

distintos, porque los procesos son distintos y precisamente por eso, educar con los museos, igual que cualquier otro ámbito de educación construido con un área de experiencia cultural, se ajusta a procesos de heteroeducación formales, no formales e informales y a procesos de autoeducación.

Incluso si pensamos en la formación profesional dual sigue siendo válida la distinción. Pues en el sistema dual de formación profesional, la parte de actividad formativa que se realiza en la empresa queda configurada por el sistema escolar; es una actividad de proceso educativo formal, porque su modo de integrar currículum y de promocionar y acreditar se ajusta al sistema escolar y pasa a formar parte de él. Una cosa es que una actividad sea proceso de educación no formal en un momento y otra que esa actividad se integre en el sistema escolar en otro momento, ajustándose a las exigencias del sistema escolar dentro del sistema educativo.

En este sentido, lo normal es que en el sistema educativo escolar y académico se haga educación común, específica y especializada con el ámbito de educación “museos”. Habrá posibilidad en el sistema escolar de formación teórica, tecnológica y práctica especializada para preparar especialistas y vocacionales de los museos formados en el sistema educativo escolar y, además, todos los alumnos de educación primaria y secundaria recibirán formación en educación común con los museos y educación específica derivada de la utilidad y significado de los museos y de su patrimonio cultural por medio de actividad conformada por el sistema escolar. En la escuela podemos trabajar el museo dentro de procesos formales; podemos hacer el museo una meta de procesos no formales (por ejemplo, charlas a padres en actividad para escolar, para concienciarlos de la importancia de que compartir con sus hijos visitas a los museos), y también podemos hacer los museos el contenido de procesos informales en la escuela, tal es el caso de jugar a los museos con los niños, del mismo modo que podemos jugar con ellos a las profesiones.

Pero nada de eso impide o es incompatible con la existencia de procesos no formales e informales de educación organizados desde los museos. Como parte de actividad integrada en procesos no formales de educación, los profesionales de los museos pueden realizar con propiedad y significado pleno de “educativo” actividades orientadas a la educación común y actividades orientadas a la educación específica y especializada. Pueden desarrollar actividades orientadas a formar a los visitantes en valores educativos comunes y en valores derivados del sentido conceptual del área cultural “museo” (qué sentido tiene el museo, para qué sirve la cultura acumulada en él, cómo se ha construido esa cultura, y quienes son los máximos representantes de esa área cultural reflejada en el museo) y pueden realizar actividades orientadas al dominio teórico, tecnológico y

práctico del área de experiencia cultural que representa el museo con intención de satisfacer demandas de formación vocacional y profesional como educación especializada (cómo dominar formas de construir esa cultura; como perfeccionar técnicas o dominar un modo de actuar que mejora y nutre el perfeccionamiento profesional y vocacional).

No entender esa doble vertiente y su compatibilidad es no comprender el sentido pleno del museísmo pedagógico que reclama desde la Pedagogía la construcción del ámbito de educación “museos” para dar plenitud al significado de educar CON los museos desde la escuela y desde los museos.

5. CONSIDERACIONES FINALES: EL MUSEÍSMO PEDAGÓGICO ADMITE PROCESO FORMALES, NO FORMALES E INFORMALES DE EDUCACIÓN Y NO ES SOLO HACER UN MUSEO DE LA EDUCACIÓN

Si tenemos en cuenta lo expuesto en este capítulo, se entiende que hablar de museísmo pedagógico no es solo decir que podemos elaborar un museo con los recursos existentes en el presente y en el pasado de la actividad educativa, que es, dicho sea de paso, una forma histórica y didáctica de relacionar museo y educación. Hacer un museo de los recursos pedagógicos de diversas épocas es una tarea encomiable, pero no agota el significado de la relación museo-educación, porque todos los museos son susceptibles de ser parte de la educación y eso quiere decir que la comprensión plena del museísmo pedagógico exige entender el museo -de cualquier área de experiencia cultural- como instrumento y como meta de educación.

Museísmo pedagógico implica entender el museo como ámbito de educación y no solo como espacio que alberga los recursos utilizados en la escuela y en la educación a lo largo de la historia. Se trata de valorar el museo como educativo y construirlo como ámbito de educación que permite educar por, para y con los museos. El museísmo pedagógico implica entender que se puede hacer educación asumiendo la relación museo-educación en toda su extensión de ámbito de educación; es decir, implica entender que se puede hacer educación desde procesos formales, no formales e informales, desde la autoeducación y desde la heteroeducación, para el logro de formación común, específica y especializada con el ámbito de educación “museo”, desde la escuela en unos casos y desde el museo en otros.

Y eso quiere decir que los profesores pueden utilizar el contenido del museo para desarrollar valores vinculados al significado de la educación como parte de la educación común y pueden llevar a los niños a los museos de ciencias, de artes, de naturaleza, botánicos, del traje, etcétera, para que aprendan y se formen en sus contenidos específicos y hasta pueden preparar técnicamente a los profesionales de los museos.

Pero también quiere decir que el sistema educativo no aflora todas sus posibilidades, si no reconoce que el museo puede hacer educación común, específica y especializada en la que los profesionales del museo preparan el museo para que sus itinerarios sean formativos (con significado técnico de común, específico y especializado) respecto del qué y del porqué del museo y del significado conceptual de su contenido y de su utilidad como parte de la cultura.

Los museos pueden hacer procesos formales vinculados a la escuela y conformados por el sistema escolar en su realización. Pero los museos también pueden realizar procesos no formales e informales como parte del sistema educativo y cultural de un país, de manera que educar CON los museos sea la manifestación plena del museo como ámbito de educación construido del que se espera y obtiene educación común, específica y especializada, según el caso. Los museos forman parte de la educación por medio de procesos formales, no formales e informales desde la escuela y, además, los museos forman parte de la educación en procesos no formales e informales de educación, desde el museo.

Cuando hablamos de los museos en relación con procesos no formales de educación, hablamos de heteroeducación, pero no de que los profesores llevan allí a sus alumnos bajo un programa de acción propio conformado por el sistema educativo-escolar (procesos formales de educación), sino de que los museos pueden hacer actividades educativas no conformadas por el sistema escolar, pero intencionalmente dirigidas a educar, como actividad propia del museo; es decir, el museo como eje fundamental de procesos no formales e informales de educación común, específica y especializada.

Educar CON el museo significa, no solo que la escuela hace educación común, específica y especializada con el contenido “museo”, sino también que el museo como institución y mediante procesos no formales e informales de educación, hace actividad educativa común, específica y especializada: forma en valores comunes de la educación por medio del museo y forma en valores específicos del contenido del museo, educando a las personas en el significado del museo y en los valores culturales por medio de los contenidos del museo, y, además, también forma en los valores especializados que se corresponden con la materia del museo desde la perspectiva vocacional y profesional.

Y nada de lo dicho es incompatible con la defensa de la profesionalización de la función pedagógica o con la distinción entre profesionales de la educación, profesionales del sistema educativo y profesionales de los museos que realizan actividad educativa en procesos no formales. Negar lo anterior equivale a decir que solo los profesionales de la educación pueden educar y que los padres y los profesionales de otros ámbitos no educan, cuando la realidad es que lo hacen mediante procesos no formales e informales.

