
Educación extraescolar: enfoques teóricos y ámbitos de intervención¹

Claudio Javier Sentana ²

El presente artículo plantea algunas reflexiones sobre la educación extraescolar como problemática teórica y de intervención del hecho educativo que acontece al margen de las regulaciones jurídicas de los sistemas educativos formales. Menciona las principales características de los distintos enfoques teóricos que se han ocupado de la construcción de su corpus conceptual y metodológico, como así también se refiere a las características de algunos de sus nuevos ámbitos de actuación.

Educación extra-escolar - Educación no-formal Educación informal - Educación social

This paper presents some considerations on the non-formal education and the problems related to its theory and the educative intervention that that takes place outside the legal regulations of the formal education system. Likewise, it mentions the main characteristics of the different theoretical approaches that have dealt with the construction of its conceptual and methodological corpus, and it also considers the characteristics of some of its new fields of activity.

Out of school education - Non-formal education Informal education - Community education

¹ El presente artículo contiene reflexiones y construcciones producidas y compartidas en el marco del trabajo de las Cátedras de Educación No Formal de la Facultad de Educación de la UCC. Cátedra de Educación No Formal G - P y PA: Mgter. Claudio J. Sentana y Cátedra de Educación No Formal A y B: Lic. Ma. Fernanda Verde

² Magíster en Patrimonio Cultural. Licenciado en Ciencias de la Educación. Profesor en Ciencias de la Educación. Docente de la Universidad Católica de Córdoba. Secretario Académico Interino de la Universidad Católica de Córdoba. Córdoba, Argentina. E-mail: cjsentana@hotmail.com

Introducción

Puede observarse en la actualidad que la complejidad de la dinámica social recibe la influencia de diversas fuerzas, fundamentalmente las originadas por los impactos de la economía global, el crecimiento de la pobreza y la acentuación de la exclusión social, el avance de las nuevas tecnologías, la consolidación de un desarrollo científico altamente especializado con sus impactos en la formación y en la actualización profesional, la prolongación de la expectativa de vida, entre otras.

Este nuevo panorama de la realidad, visto desde el campo de la pedagogía, es una invitación a reformular las finalidades y metodologías de la praxis educativa en un intento por trascender los muros de las instituciones escolares, a las que de forma consuetudinaria se las asoció como únicos y legítimos ámbitos creados por la modernidad para disciplinar, civilizar y educar.

En este sentido, la construcción de enfoques teóricos ocupados en el estudio de los nuevos escenarios y ámbitos educativos más allá de la escuela, son el fruto del esfuerzo intelectual de varios pensadores del siglo XX que se ocuparon de repensar la educación en toda su radicalidad, en una apuesta por retornar a los orígenes, en los que "la educación se confundía con la vida y la

sociedad total, en la que todavía no habían emergido aún las llamadas instituciones formales como elementos segregados de la vida, del tiempo y del espacio social común" (Ortega Esteban, 2004, p. 2).

Cabe destacar que en las últimas décadas se ha extendido la convicción y la práctica de que la educación, en su sentido amplio, incluye no solo la educación escolar sino a toda la acción educativa más o menos intencional y sistemática que tiene lugar tanto dentro como fuera de las instituciones formales. No obstante, la educación formal continúa siendo valorada como herramienta indispensable de los estados para la transmisión de conocimientos básicos, la construcción de la ciudadanía y el fortalecimiento de la democracia.³

Sin embargo, encontramos que en diversos países de Iberoamérica se ha denunciado que las situaciones generadas por las disparidades en el acceso, progresión y culminación de la escolaridad, han puesto en discusión, entre otras variables, la posibilidad de una mirada intersectorial de la educación con la incorporación de nuevos actores que contribuyan a fortalecer el funcionamiento del sistema educativo. En este sentido, el documento *Metas Educativas 2021* (OEI, 2008) en su Capítulo V afirma:

³ Tal como afirma Degl' Innocenti (2002), el sistema de instrucción pública en sus niveles inicial, primario, secundario y superior, cumple una función de integración lógica al dotar a los individuos de un cuerpo común de categorías de pensamiento. Es decir, las instituciones formales de educación al estar encargadas de transmitir la cultura (hegemónica), se constituyen en un factor fundamental de consenso cultural como forma de participación en una significación común que es la condición de comunicación.

Las políticas educativas y las propuestas de transformación y mejora de la educación escolar no pueden reducirse a iniciativas centradas en el sistema escolar, sino que han de incorporar al conjunto de las instituciones en las que el ciudadano se desenvuelve a lo largo de su vida. (p. 84)

Aquí es donde la educación extraescolar cobra su valor, en tanto continente de una variopinta familia de prácticas sociales educativas, organizadas y sistemáticas, originadas fuera del marco de regulación jurídica de los sistemas educativos escolares, con el objetivo de facilitar aprendizajes a determinados grupos de la población (niños, jóvenes y adultos) de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Por ello, debemos aclarar que bajo el concepto de educación extraescolar incluimos todas las denominaciones relativas a las prácticas de intervención educativa que acontecen fuera del ámbito escolar y que se desarrollan al margen de las normas jurídicas propias de los sistemas formales. Algunas de estas denominaciones son fruto de taxonomías que, generalmente, hacen referencia al contexto en el cual se desarrollan las prácticas de intervención de acuerdo con un mayor o menor grado de sistematización: educación no formal, educación informal; o a sus destinatarios: educación de adultos, educación especializada, animación sociocultural, educación carcelaria, etc.

En todos los casos, la educación extraescolar adquirirá su estatus de práctica social de carácter educativo por cuanto lo que se propone debe respon-

der a una o varias intencionalidades educativas.

En este sentido, por propuesta educativa nos referimos a todo aquello que se ofrece, se muestra, se pone en juego y a disposición de los sujetos como respuesta a las necesidades, intereses y problemas de los participantes y su contexto. Es decir que la respuesta/propuesta tiene una intencionalidad educativa en la medida en que se construye para generar determinados efectos en el participante: nuevos conocimientos, habilidades, actitudes, valores, ideas, vínculos, sentimientos (Camors, 2009, p. 32).

En consecuencia, el presente artículo tiene por objetivo exponer algunas reflexiones y aportes sobre los distintos enfoques teóricos y los principales ámbitos de intervención de la educación extraescolar, en tanto complemento de la educación escolar y posibilitadora de nuevas oportunidades de formación integral en el marco del principio de educación a lo largo de la vida, para dar continuidad a la producción teórica de un campo educativo que trasciende la problemática propiamente escolar.

1. Enfoques teóricos

La problematización del hecho educativo que trasciende la modalidad formal-escolar aparece en la literatura pedagógica cuando se comienza a reconocer la existencia de necesidades de formación nuevas y diferentes de las que ordinariamente atiende el sistema educativo formal, como así también, las necesidades de respuestas de intervención educativa ante la exclusión social, la vio-

lencia, el analfabetismo, las problemáticas de la migración, entre otros, derivados, generalmente, de la implantación del sistema capitalista (Nuñez, 1990).

A lo largo del siglo XX, el desarrollo de dos enfoques teóricos: el de la pedagogía y educación social y el de la educación no formal e informal, abonaron la trama discursiva de la educación extraescolar y la situaron, desde la práctica, como una estrategia mediadora de respuestas educativas a las diversas problemáticas sociales como las mencionadas en el párrafo anterior. Cabe aclarar que estos dos enfoques son diferentes entre sí desde la perspectiva conceptual y metodológica, pero son coincidentes en el propósito de ampliar el concepto moderno de educación como práctica exclusivamente escolar.

El primer enfoque, originario del centro de Europa y con posterior arraigo en algunos de los países de la actual Unión Europea, fijó su punto de referencia en la pedagogía social, la que puede ser entendida como

La ciencia de la Educación Social, orientada por un lado a la dinamización o activación de las condiciones educativas de la cultura, de la vida social y sus individuos; y por otro, a la prevención, com-

pensación y reconducción socio-educativa de la dificultad, de la exclusión o del conflicto social. (Ortega Esteban, 2004, p. 3)

En este sentido, la educación social es el objeto formal de la pedagogía social (Sáez Carreras, 2006) y, como tal, encuentra su objeto material en diversos campos de intervención que remiten a una multiplicidad de escenarios en los que los educadores sociales materializan sus prácticas poniendo en juego su saber hacer profesional, según las demandas y/o necesidades de la ciudadanía (Sáez Carreras, 2006). No obstante, aunque la pedagogía social se ha consolidado en una ciencia, en una disciplina,⁴ y en una matriz disciplinar "[en la que se integra y reconstruye] bajo un marco interdisciplinar los saberes de diversas materias académicas necesarias para la formación inicial y permanente de los profesionales de la Educación Social" (Sáez Carreras, 2006, p. 45), puede advertirse que su conceptualización, su objeto y sus alcances presentan diferentes matices de acuerdo a las condiciones e intereses propios de los diversos contextos sociales y culturales en los que se produce.

Por todo ello, y siguiendo la postura de Sáez Carreras (2006), esta com-

⁴ Resulta importante señalar aquí que el enfoque de la pedagogía social ha dado lugar a un proceso de profesionalización de los denominados educadores sociales, principalmente en España, en donde se ha configurado a la educación social como profesión con titulación universitaria, para cuyo ejercicio se requieren conocimientos especializados en cuanto a estrategias docentes que permiten la intervención en prácticas educativas concretas, en pos de la satisfacción de necesidades de determinados colectivos sociales en contextos heterogéneos.

plejidad del enfoque de la pedagogía social implica para su estudio el abordaje simultáneo de la historia de la pedagogía social como disciplina, de la historia de la profesión de educación social y de la historia misma de la práctica de educación social. Cometido que en nuestro país aún no tiene lugar, puesto que las titulaciones en educación social son todavía incipientes.

Entre las características distintivas de este enfoque podemos citar, en primer lugar, la configuración disciplinar de la pedagogía y educación social como una de las ciencias de la educación (Mínguez Álvarez, 2000, pp. 176-206), en la que se asume la existencia de relaciones del conocimiento científico con la práctica profesional. Y, en segundo lugar, la consolidación de una nueva profesión orientada a la intervención educativa en ámbitos y destinatarios a los que ordinariamente el sistema formal no atiende, esto es, la titulación de educador social. Motivo por el cual, señalamos que estas particularidades marcan una diferencia notable para con el enfoque propiciado por UNESCO que abordaremos a continuación.

El segundo enfoque ocupado en la problemática de la educación extraescolar comenzó a consolidarse hacia fines de la década de 1960 como resultado del diagnóstico derivado de los análisis macroeducativos de UNESCO sobre la denominada "*Crisis Mundial de la Educación*" (Coombs, 1971). Este enfoque tuvo por principal cometido la descripción y definición de prácticas educativas que configuraban, de acuerdo con la perspectiva del citado autor, el amplio y heterogéneo abanico de procesos educativos situados al

margen del sistema de enseñanza reglada, esto es, los sectores educativos no formal e informal (Trilla, 1992).

De acuerdo con las definiciones formuladas por Coombs (1975, p. 27), la educación no formal puede ser entendida como "toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases de aprendizajes a subgrupos particulares de la población" y por educación informal "un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades actitudes y modos de discernimiento mediante experiencias diarias y su relación con el medio ambiente".

El trabajo teórico iniciado por Coombs se vio reforzado con la publicación de algunas ideas tales como la de "aula sin muros" (MacLuhan & Carpenter, 1968), la "muerte de la escuela" (Reimer, 1974), la "sociedad desescolarizada" (Illich, 1976), entre otros; y, posteriormente, por la formulación de iniciativas tendientes a dotar de funcionalidad educativa a una sociedad que tenía que competir con la escuela, entre las cuales Colom (2005) señala los siguientes ejemplos: la "sociedad educativa" (Reimer, 1974), la "sociedad del aprendizaje" (Husen, 1978), la "ciudad educadora" (Ayuntamiento de Barcelona, 1990), o incluso la "era de la información" o la "sociedad en red" (Castells, 1997).

Si bien el enfoque iniciado por UNESCO se sostenía en la afirmación de que "la sola expansión del aparato escolar no sirve como único recurso para atender a las expectativas sociales de formación y aprendizaje" (Trilla,

1992, p. 9), su desarrollo teórico se vio negativamente condicionado por algunos erróneos enfoques iniciales que han sido identificados por Coombs (1993) en relación con su "ingenua consideración sistémica, su consideración de alternativa a la educación formal, y su excesiva vinculación a poblaciones subdesarrolladas" (pp. 1818-1819). En este punto, cabe reconocer que la educación no formal durante la década de los 80' sirvió para ofrecer una "educación pobre para pobres y constituyó una alternativa para llegar a determinados sectores con una propuesta inadecuada e injusta, cuando en realidad a quienes tienen menos hay que ofrecerles más oportunidades educativas" (Carmors, 2009, 31).

En tal sentido, Vázquez (1998) afirma que la educación no formal "por su propia naturaleza, no posee en sí misma un carácter de sistema y carece de potencia suficiente para constituirse en un enfoque de política alternativa a otras, pues tiene un carácter complementario" (p. 15). Es decir, desde este enfoque, la educación extraescolar (no formal) no es autosuficiente para resolver problemas sociales sino viene acompañada de políticas integrales y, menos aún, si se la intenta posicionar como sistema educativo paralelo y/o alternativo al sistema formal.

De acuerdo a lo expuesto hasta aquí, podemos señalar en primer lugar, que los enfoques teóricos que abordan la problemática de la educación extraescolar coinciden en el reconocimiento de que el hecho educativo no se circunscribe solo al ámbito escolar, sino que lo trasciende, manifestándose en diferentes contextos de la

realidad social en los que la praxis educativa puede orientarse a diversos destinatarios y colectivos con características y necesidades específicas.

En segundo lugar, corresponde destacar que la instauración de una titulación que legitima la intervención educativa en ámbitos extraescolares es exclusivamente el resultado de los aportes del enfoque de pedagogía social. Desde el cual, además, se han asumido paulatinamente las categorías teóricas generadas por el enfoque de UNESCO para integrarlas a un corpus conceptual que trasciende la mera definición y sectorización del universo educativo, para asumir que la sociedad misma es potencialmente educativa en la medida en que las prácticas educativas se relacionen y se complementen en un proceso de continuidad en la formación de las personas a lo largo de sus vidas.

2. Algunos ámbitos actuales

Como vimos en el punto anterior, el desarrollo de ambos enfoques al igual que sus prácticas de intervención estuvieron ligados desde sus orígenes a un intento por mejorar situaciones surgidas de la marginación y exclusión social padecidas por ciertos colectivos, cuyos estados carenciales los obligaban a afrontar cotidianamente riesgos provocados por el desamparo, el analfabetismo, la pobreza, la violencia, la delincuencia, etc.

No obstante, en la actualidad puede observarse una ampliación del campo de la educación extraescolar hacia nuevos cometidos, entre ellos los tendientes a potencializar la activación de las condiciones educativas de la cultu-

ra, como por ejemplo: la conversión del tiempo libre en ocio creativo, la búsqueda de formación continua por parte de profesionales a través de cursos y talleres, la articulación de experiencias educativas no formales en la educación formal y su reconocimiento en la acreditación de competencias y cualificaciones profesionales, entre otras.

Podemos afirmar que esta última tendencia ha sido guiada por uno de los postulados más interesantes adoptados en los últimos años en relación con la formación, esto es: el principio de *educación permanente* (Delors, 1996). Este principio teórico y político se refiere a la necesidad de vincular la formación a todo el ciclo vital de los sujetos, lo que implica que se refuerce la idea de que "la formación trasciende la etapa escolar y los contenidos convencionales de la formación académica, constituyéndose así en un proceso íntimamente unido a la realización personal y profesional de los sujetos" (Zabalza, 2002, p. 53).

Sin embargo, y pese al valorable cometido de este principio, debemos señalar que las miradas de sospecha en torno a él se deben a que durante la década de 1990 tuvo un lugar preponderante, al menos como intención, en la formulación de políticas educativas (formales) orientadas, generalmente, a

brindar respuestas educativas ligadas a las exigencias del mercado.

Por tal motivo, no es casual encontrar su formulación en varios de los artículos de la derogada Ley Federal de Educación N° 24.195, sancionada en un momento histórico de Argentina caracterizado por la fuerte presencia del Neoliberalismo en las políticas de Estado.

El informe Delors (1996) propone comenzar a emplear el concepto de *educación a lo largo de la vida*⁵ como intento superador del principio de educación permanente, relacionándolo, además, con otra noción: la de *sociedad educativa*, en la cual "todo puede ser ocasión para aprender y desarrollar las capacidades del individuo" (Delors, 1996, p. 35). No obstante, tanto el concepto de *educación permanente* como el de *educación a lo largo de la vida*, iniciaron el avance hacia un nuevo sentido otorgado a la formación, puesto que, concebir a la educación como proceso que involucra la totalidad de la biografía de la persona implica la ampliación de las finalidades y campos de acción de la educación tradicional. Esta afirmación sitúa a la praxis educativa como una acción tendiente a la búsqueda de la formación integral, en la que el aporte de los ámbitos extraescolares podrá ser convalidado en tanto que posibilitadores de

⁵ "Con este nuevo rostro, la educación permanente se concibe como algo que va mucho más allá de lo que hoy ya se practica, particularmente en los países desarrollados, a saber, las actividades de nivelación, de perfeccionamiento y de conversión y promoción profesionales de los adultos. Ahora se trata de que ofrezca la posibilidad de recibir educación a todos, y ello con fines múltiples, lo mismo si se trata de brindar una segunda o tercera ocasión educativa o de satisfacer la sed de conocimientos, de belleza o de superación personal que de perfeccionar y ampliar los tipos de formación estrictamente vinculados con las exigencias de la vida profesional, incluidos los de formación práctica" (Delors, 1996, p. 37).

aprendizajes que en el espacio físico del aula, por su carácter descontextualizado, resultarían muy complejos y casi imposibles de lograr.

En este horizonte amplio y complejo de la educación, como fenómeno no acabado en la etapa escolar sino como devenir constante en un *continuum* signado por una trama de hechos formativos que acontecen a lo largo de la vida de los sujetos, algunos de los nuevos ámbitos y escenarios de educación extraescolar, que enunciaremos a continuación, requerirán de un lugar más destacado en la agenda de investigaciones educativas y en la reflexión pedagógica.

En primer lugar, una de las formulaciones más recientes en cuanto a definición de ámbito educativo extraescolar es el que involucra la apuesta de los municipios en la concreción de proyectos que tienen por finalidad hacer de las ciudades un espacio educativo. Con las iniciativas políticas de las denominadas 'ciudades educadoras', la apuesta educativa se orienta a la reivindicación de lo colectivo y de lo público, de lo político y de lo ético. En tal sentido, la educación, entendida como práctica eminentemente comunicativa y socializadora, potenciará la capacidad de transformación y mejora de las comunidades locales, generando posibilidades de cambios positivos en la conducta y los comportamientos de

los ciudadanos, en vistas a la construcción de la democracia y la ciudadanía como proyecto colectivo (Rodríguez Rodríguez, 2001, p. 1).

En relación con esta afirmación, el documento Metas Educativas 2021 (OEI, 2008) postula:

La ciudadanía se vive en los barrios y en las ciudades, por lo que el entorno urbano se convierte en la principal estrategia de una nueva concepción de la educación. No se trata solamente de que los municipios se esfuercen en crear las mejores condiciones para la educación en el ámbito escolar, lo que ya sería un logro importante; el objetivo deseable es que la ciudad sea consciente de que de que la mayoría de sus decisiones, incluso en campos supuestamente alejados de la educación, tiene efectos directos en la educación para sus ciudadanos. (p. 85)

Por lo visto hasta aquí, la relación ciudad-educación aparece como una temática de gran importancia y compromiso de las políticas públicas, en la medida en que se involucra la interacción de variadas instancias de la vida social para la concreción de entornos de aprendizajes abiertos, atractivos y accesibles a todos.

En segundo lugar, el ámbito de la *formación laboral*⁶ ocupa un lugar pre-

⁶ En este punto cabría distinguir entre formación para el trabajo, aquella que posibilita el logro de habilidades técnicas concretas que permiten a los sujetos insertarse cualificadamente en el mercado laboral, y formación en el trabajo, en la que situamos prácticas denominadas de educación continua (cursos de actualización, talleres, etc.), formación alternante, procesos de *coaching*, etc.

ponderante en la problemática de la educación extraescolar, en cuanto es concebida como respuesta a las necesidades de subgrupos de la población en el logro de habilidades y destrezas que permitan su inserción y/o permanencia en el mundo del trabajo.

En relación con ello, desde finales de los años sesenta el enfoque de la educación no formal ya ligaba la praxis educativa extraescolar al mundo del trabajo, sobre todo en el ámbito del desarrollo del sector agrícola (Coombs & Ahmed, 1975) y, por otra parte, el enfoque de la pedagogía social ha considerado históricamente el trabajo como instrumento para la prevención, la adaptación y la reeducación social de sujetos con riesgo social (Vázquez, 1998). Por ello, la importancia otorgada en ambos enfoques a la formación respecto del trabajo, su eficacia y su calidad son elementos altamente valiosos para el desarrollo de la dinámica social.

A modo de ejemplo, estudios de caso como los de Parisi et al. (1999) y Ferreyra et al. (2010) se han ocupado de esta problemática a través de la detección y análisis de las demandas de formación laboral en la provincia de Córdoba. En las conclusiones de sus trabajos nos encontramos con el señalamiento de cierta incoherencia entre la formación-capacitación obtenida en el sistema educativo escolar y las necesidades propias de los sistemas productivos locales. Inconveniente que ameritaría tanto la reconversión de los currícula escolares (educación técnica) como la posibilidad de creación y/o adecuación de propuestas educativas no formales para una capacitación en oficios en una más acertada respuesta a

las exigencias de mano de obra calificada en las distintas regiones productivas.

Sin embargo, la temática de la formación laboral y la relación entre educación, empresa y mercado han movilizado diferentes posturas en torno a los supuestos que rodean sus finalidades, particularmente los relacionados con el sentido otorgado al concepto de *competencia* educativa y, por otra parte, la incursión de los requerimientos del mercado en la elaboración de propuestas formativas. La posibilidad de abordar las diferentes posturas en torno a esta problemática excede el propósito de nuestro artículo, no obstante debemos resaltar su fuerte presencia en los debates actuales en torno al proceso de Convergencia Europea.

Por último, nos referiremos brevemente al reconocimiento y acreditación de aprendizajes logrados a través de actividades educativas extraescolares por parte de algunas titulaciones universitarias de pregrado, grado y posgrado, tales como las prácticas profesionales supervisadas, las pasantías, los cursos, conferencias y seminarios convalidados en materias optativas o electivas, las actividades de formación integral como danza, deportes, música, entre otros.

Todas estas actividades revisten un carácter de continuidad y complementariedad en la formación de los futuros profesionales, en la medida que brindan posibilidades de acercar a los alumnos a la realidad concreta en las que les tocará desempeñarse no solo para el ejercicio de una profesión sino en sus vidas públicas como ciudadanos socialmente responsables.

Por ello, el reconocimiento de los aprendizajes logrados a través de actividades educativas extraescolares se configuran en un complemento a la formación brindada en la educación formal, la cual según nuestro entender no solamente debe apuntar al logro de competencias y cualificaciones profesionales sino al desarrollo de la capacidad de "aprender a aprender" y de este modo enriquecer todas las dimensiones de la persona. Este propósito implicará para las universidades, tal como lo plantea Zabalza (2002), la necesidad de configurar un nuevo marco de condiciones (estructurales, curriculares, organizativas, etc.) para el desarrollo de la formación en la educación superior.

Conclusiones

A modo de síntesis de lo expuesto, podemos resaltar que la educación extraescolar en sí misma, al igual que la educación escolar, contribuye a la transformación de la realidad aunque carecen de potencialidad suficiente para resolver problemas de desarrollo social o comunitario, pues la resolución de los mismos exige el concurso de las políticas públicas en general. Razón esta por la que los argumentos esgrimidos por los seguidores del enfoque de UNESCO apuntan a pensar que la praxis educativa no formal no puede ser concebida como alternativa al sistema formal, puesto que no redundará en beneficios a largo plazo, más bien solo podrá satisfacer necesidades concretas y puntuales de algunos problemas sociales.

Por otra parte, la perspectiva teórica actual tiende hacia el logro de un

enfoque sistémico y dinámico de la educación en la que se superen posiciones antitéticas entre la educación formal y la no formal, educación escolar y educación social, educación primera y educación permanente, para avanzar hacia estrategias educativas tendientes al logro de interacciones funcionales entre todas las dimensiones del universo educativo dando lugar así al logro de prácticas educativas de continuidad y prolongación en el marco de la educación a lo largo de la vida.

Los ámbitos de educación extraescolar son numerosos e imposibles de enumerar, puesto que su materialización en el universo educativo responde a distintas necesidades sociales que aparecen en determinados momentos históricos. No obstante, todos ellos se caracterizan por pertenecer a un espacio libre de toda intervención y/o regulación jurídica de los sistemas formales, por lo cual se constituyen en espacios altamente flexibles a los requerimientos sociales.

Por último, el propósito de este artículo fue posibilitar una mirada hacia el hecho educativo que trasciende los muros, las metodologías y las normas escolares con el objeto de contribuir a la reflexión pedagógica en vistas a lograr un desarrollo teórico de la educación extraescolar acorde a las características propias de nuestra geografía y nuestra historia.

Original recibido: 20-11-2010

Original aceptado: 10-08-2011

Referencias bibliográficas

Ayuntamiento de Barcelona (1990). *La ciudad educadora. I Congrés Internacional de Ciutats Educadores*. Recuperado El 1 de octubre de 2010, de <http://www.bcn.es/edcities/esp/congresos/bcn.htm>

Castells, M. (1997). *La era de la información*. Madrid: Alianza.

Camors, J. (2009). Educación No Formal: Política educativa del MEC 2005-2009. En J. Camors, J. Balán, J. Molina, M. Morales, M. Sirvent, M. Torres et al. *Educación No Formal: Aportes para la elaboración de Propuestas de Políticas Educativas* (pp. 23-38). Montevideo: Ediciones UNESCO (Cluster Mercosur).

Colom, A. (2005). Continuidad y complementariedad entre la educación formal y no formal. *Revista de Educación*, nº 338, 9-22. Recuperado el 10 de octubre de 2010, de <http://www.revistaeducacion.mec.es>

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

Coombs, P. H. & Ahmed, M. (1975). *La lucha contra la pobreza rural. El aporte de la educación no formal*. Madrid: Tecnos.

Coombs, P. H. (1993). Educación no formal y no formal: estrategias para el futuro. En T. Husen & T. N. Postlethwaite (Drs.), *Enciclopedia Internacional de la Educación* (pp. 1818-1821). Barcelona: Vicens Vives-MEC.

Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Madrid: Ediciones UNESCO.

Degl'Innocenti, M. (2002). *Educación, Escuela y Pedagogía*. Ficha de cátedra no publicada. Universidad de Lomas de Zamora, Facultad de Ciencias Sociales, Lomas de Zamora, Buenos Aires, Argentina.

Ferreya, H., Bonetti, O., Caelles, S., Verde, M., Colazo, A., Sentana, C. et al. (2010). *Educación no Formal y desarrollo regional en la provincia de Córdoba. Demandas, necesidades y ofertas de formación para el trabajo 2006/2007*. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba.

Illich, I. (1976). *La sociedad desescolarizada*. Barcelona: Barrai.

Husen, T. (1978). *La sociedad educativa*. Madrid: Anaya.

Macluhan, M. & Carpenter, E. (1968). *El aula sin muros*. Barcelona: Cultura Popular.

OEI. (2008). *Metas Educativas 2021. La educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Madrid: Gráficas Ceyde.

Mínguez Álvarez, C. (2000). Pedagogía social: epistemología, modelos y praxis. *Revista de Ciencias de la Educación*, 184, 176-206.

Núñez, V. (1990). *Modelos de educación social en la época contemporánea*. Barcelona: PPU.

Ortega Esteban, J. (2004). Pedagogía social, realidades actuales y perspectivas de futuro. *Clase Inaugural del I Congreso Iberoamericano de Pedagogía Social XIX Seminario Interuniversitario de Pedagogía Social*, 8-10 de Noviembre 2004, Santiago de Chile. Recuperado el 2 de noviembre de 2010, de <http://www.pedagogiasocial.cl>

Parisi, A., Acín, A., Argüello, C., Dietrich, E., Gattino, S., Morey, C. et al. (1999). *Formación y trabajo*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.

Reimer, E. (1974). *La escuela ha muerto*. Barcelona: Seix Barral.

Rodríguez Rodríguez, J. (2001). Ciudad educadora: Una perspectiva política desde la complejidad. *Revista electrónica Pensar Iberoamérica*. Recuperado el 13 de diciembre de 2007, de <http://www.oei.es/pensariberoamerica/colaboraciones02.htm>

Sáez Carreras, J. (2006). *Pedagogía Social*. Madrid: Pearson Prentice Hall.

Trilla, J. (1992). *La educación no formal*. Barcelona: Ediciones CEAC.

Vázquez, G. (1998). La educación no formal y otros conceptos próximos. En J. Sarramona, G. Vázquez, G. & A. Colom, *Educación no formal* (pp. 11-24). Barcelona: Ariel.

Zabalza, M. (2002). *La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas*. Madrid: Narcea.