

RAE: Planta

2. f. Ser vivo autótrofo y fotosintético, cuyas células poseen pared compuesta principalmente de celulosa y carecen de capacidad locomotora. U. t. en pl. como taxón.

Planta Acuática

Las plantas acuáticas, hidrófitas o higrófitas, son plantas adaptadas a los medios muy húmedos o acuáticos tales como lagos, estanques, charcos, estuarios, pantanos, orillas de los ríos, deltas o lagunas marinas. Estas plantas pertenecen tanto a los grupos de algas como a los briófitos, o las plantas vasculares pteridofitas y angiospermas (diversas familias de Monocotiledóneas y de Dicotiledóneas). Su adaptación al medio acuático es variable. Se pueden encontrar diferentes grupos de plantas: unas totalmente sumergidas, otras, las más numerosas, parcialmente sumergidas o con hojas flotantes.

Existen varios grupos de plantas acuáticas: las plantas flotantes, las plantas sumergidas y las plantas emergentes. Las plantas flotantes son aquellas que tienen las hojas en la superficie y sus raíces pueden estar ancladas al fondo (flotantes arraigadas) o colgar desde la superficie (flotantes libres). Las plantas sumergidas pueden o no estar arraigadas en el sedimento que se forma en el fondo de las aguas en las que viven y las hojas no salen a la superficie. Las plantas emergentes están ancladas al fondo, pero mantienen parte de los tallos, las hojas y frecuentemente las flores fuera del agua.

Estas especies están, generalmente, adaptadas al modo de vida acuático tanto en su parte vegetativa como reproductiva. Los medios que acogen este tipo de plantas son múltiples: agua dulce, agua salada o salobre, aguas más o menos estancadas, temperaturas más elevadas. Las plantas acuáticas están en el origen de las formaciones vegetales específicas, como las de los manglares. Dentro de las plantas acuáticas también existe un tipo de planta carnívora conocida como *Aldrovanda vesiculosa*, cuyo hábitat son charcas de aguas ácidas principalmente.



LA EDUCACIÓN NO FORMAL, UNA OPORTUNIDAD PARA HACER DEL MUNDO UN LUGAR FIABLE

NON FORMAL EDUCATION, A CHANCE TO MAKE THE WORLD A RELIABLE PLACE

Rosaria Arbore

Mikel Egibar Goikoetxea

Fundación Educación y Cooperación (EDUCO)

Gonzalo de Castro Lamela

Elisenda González Alfonso

Resumen

Como territorio privilegiado de encuentro entre prácticas sociales y educativas, la educación no formal nutre la autorrealización de las personas, la profundización de relaciones sociales y el impulso de transformaciones en el entorno social y medioambiental.

El análisis de diversas experiencias de educación no formal impulsadas por Fundación EDUCO, revelan oportunidades de reconectar habilidades y capacidades humanas clave para la realización del individuo y para enfrentar los desafíos de la época. El carácter voluntario, aunque intencionado, planificado, aunque flexible de la educación no formal, reivindica la construcción de ciudadanía y hace del mundo un lugar fiable. Permite reconectar al individuo como 'ser en comunidad' en un planeta compartido, en un tiempo histórico en que el individualismo y la competencia hacen suponer que dependemos solo de nosotros mismos. Así, vamos buscando soluciones biográficas a problemas estructurales, en tanto la cultura dominante hace al individuo responsable de sí mismo, pero dependiendo de unas condiciones que escapan constantemente a su aprehensión.

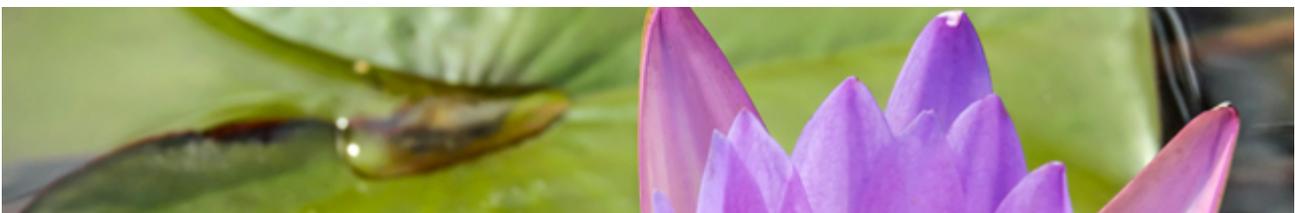
Palabras clave: Educación no formal; derecho a la educación; calidad educativa; acceso a la educación; construcción de ciudadanía; infancia; adolescencia; Aprendizaje Servicio; prevención de la violencia; cultura de la violencia.

Abstract

As a privileged territory of encounter between social and educational practices, non-formal education nurtures the self-realisation of people, the deepening of social relations and the promotion of transformations in the social and environmental environment.

The analysis of various experiences of non-formal education promoted by the EDUCO Foundation reveals opportunities to reconnect key human skills and capacities for the fulfilment of the individual and to face the challenges of the times. The voluntary, yet intentional, planned, yet flexible nature of non-formal education claims the construction of citizenship and makes the world a trustworthy place. It reconnects the individual as a 'being in community' on a shared planet, in a historical time when individualism and competition make us assume that we depend only on ourselves. Thus, we are searching for biographical solutions to structural problems, as the dominant culture makes the individual responsible for himself, but dependent on conditions that constantly escape his apprehension.

Key Words: Non- formal education; Right to education; quality education; access to education; citizenship building; childhood; adolescence; Learning Service Methodology; violence & prevention; culture of violence.



I. De qué hablamos cuando hablamos de educación no formal

La identificación de la educación no formal lleva necesariamente a reflexionar acerca de las ideas y contextos de 'educación formal' y también de 'educación informal'. Si bien las fronteras pueden ser ambivalentes y depender del punto de vista del observador, al revisar la literatura sobre lo que se entiende acerca de cada una de estas tres esferas de la educación en las últimas décadas, se percibe a grandes rasgos una concordancia entre diversos autores.

No obstante, cabe advertir que lo que sí ha cambiado de forma drástica, desde el último cuarto del siglo XX hasta la actualidad, es la influencia que los actores sociales tienen en la dirección de los cambios sociales, entendidos como la realización del ser humano, de sus derechos, del bienestar y de la mejora del entorno en el que se desarrolla la vida. La investigación social multidisciplinaria sugiere que se ha incrementado la capacidad de influencia social y cultural de ciertos actores como los *mass media*, o más recientemente los *social media*, en detrimento de otros como la familia o la escuela. Si bien en la primera modernidad las esferas de la educación sostenían normas y valores propios de una sociedad de productores, por ejemplo, donde la ética del trabajo tenía su influencia, en la modernidad tardía de las sociedades actuales nos movemos hacia una sociedad de consumidores (BAUMAN: 2014¹).

Expresado por George Ritzer, «los supermercados son nuestros templos. Y yo añadiría, la lista de la compra es nuestro breviario, mientras que los paseos por los centros comerciales se han convertido en nuestros peregrinajes. Nuestras emociones más intensas consisten en comprar de forma impulsiva y luego librarnos de las posesiones que ya no son suficientemente atractivas. La plena satisfacción del placer del consumidor significa la plenitud vital. Compro, luego soy. Comprar o no comprar, esa es la cuestión».

Han cambiado los significados de la exclusión e inclusión social, también el imaginario del trabajo como eje de integración social (CASTEL: 1997²), pero más aún ha cambiado el contexto cultural y político en el que desempeñan su acción transformadora los actores de las tres esferas de la educación. El desplazamiento del poder en la esfera política desde los Estados hacia las finanzas y empresas transnacionales,

o actualmente el capitalismo de plataformas, traducen lo que diversos autores apuntan como una cultura del capitalismo en su fase neoliberal, que impregna además la construcción de valores y las percepciones en la esfera individual.

Los gobiernos estatales, que han sido despojados de muchos de sus poderes por los bancos, compañías multinacionales y otras fuerzas supranacionales, son incapaces de prestar atención, con seriedad, a las causas genuinas de la miseria de la gente. Y como era de esperar, la gente les ha retirado su confianza (BAUMAN: 2013).

Esta cultura de la globalización, ambigua y compleja, de avances sorprendentes y a la vez de desigualdades crecientes entre las personas (DENEULIN: 2014³) ha producido cambios en las preferencias y valoraciones de los individuos, y también en la interacción social en espacios sociales y culturales a nivel local. Con ello han cambiado los valores compartidos, las normas sociales, los arreglos entre intereses individuales y comunes que determinaban la convivencia social y con el entorno medioambiental. A este respecto, el sociólogo Ulrich Beck⁴ señalaba que «orientar la vida en estas condiciones se convierte en la solución biográfica de contradicciones del sistema, por ejemplo, entre formación y ocupación, entre la biografía que se supone normal y la real». O sea, que la cultura dominante hace al individuo responsable de sí mismo, pero dependiendo de unas condiciones que escapan constantemente a su aprehensión.

Todo lo anterior delinea transformaciones sociales que moldean el alcance, el contenido y las oportunidades de las tres esferas de la propia educación para el cumplimiento de sus fines, pero especialmente en la importancia de la educación no formal como ámbito generador de cambios sociales en beneficio del bienestar de las personas y del entorno donde se desarrolla la vida.

1.1. De las tres esferas de la educación: educación formal y no formal

La distinción entre los conceptos de educación formal, no formal e informal fue realizada por primera vez por Coombs a principios de los años setenta del pasado siglo, y definía la educación no formal de la siguiente manera: «comprende toda actividad organizada, sistemática, educativa, realizada fuera del marco del sistema oficial, para facilitar determinadas clases

1. BAUMAN, Z. (2014). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo? Conversaciones con Michael Hviid Jacobsen y Keith Tester*. Paidós.

2. CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.

3. DENEULIN, S. (2014). *Wellbeing, justice and development ethics*. Routledge.

4. BECK, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

de aprendizaje a subgrupos particulares de la población, tanto adultos como niños⁵» (COOMBS y AHMED, 1974). Esta primera diferenciación y categorización surge de la necesidad de reconocer que la educación ocurre más allá del ámbito estrictamente escolar y en un momento de cierto cuestionamiento o crisis de la institucionalidad escolar⁶.

El pedagogo Ángel Liceras⁷ apunta características de la educación formal, que no solo muestran su especificidad con relación a la educación no formal, sino también a la educación informal. Quizás esta última, la educación informal, sea la que más influencia tiene en el contexto cultural global y local, y también es probable que sea la que más se ha transformado en las últimas décadas, no solo por la importancia de los medios de comunicación (*mass media*), sino por la influencia de los *social media*, así como por la expansión de una cultura del capitalismo global que ha generado cambios en esferas más allá de la económica y política.

En su artículo sobre «La educación no formal en España»⁸, la pedagoga María del Mar Herrera Menchén identifica la educación formal en estrecha relación con el concepto de sistema educativo. Así también la reconoce María Inmaculada Pastor Homs en su estudio sobre los «Orígenes y evolución del concepto de educación no formal»⁹ que, basándose en Coombs y Ahmed, lo caracterizan como altamente institucionalizado, cronológicamente graduado y jerárquicamente estructurado, y que se extiende desde los primeros años de la escuela primaria hasta los últimos años de la Universidad.

Siguiendo el criterio estructural de Jaume Trilla, Herrera Menchén apunta a ciertas características generales de la educación no formal, coincidentes con otros estudios al respecto. Señala la pedagoga que «se trata de un proceso educativo voluntario pero intencionado, planificado, pero permanentemente flexible, que se caracteriza por la diversidad de métodos, ámbitos y contenidos en los que se aplica».

5. COOMBS, P. H.; AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. John Hopkins University Press. Versión traducida en español citada por PASTOR HOMS, M. I., en: Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 220, pp. 525-544.

6. COOMBS, P.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.

7. LICERAS, A. (2005). *Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales*.

<https://bit.ly/3GI8GKn>

8. HERRERA MENCHÉN, M. (2006) *La educación no formal en España*. *Revista de Estudios de Juventud*, (74), pp. 11-26.

9. PASTOR HOMS, M.I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, 220, pp. 525-544.

Desde sus primeras definiciones se ha discutido y trabajado mucho sobre las tres categorías de Coombs y Ahmed, que sus propios autores reconocieron 'imperfectas' desde el inicio, conscientes de que los límites entre ellas no siempre son fáciles de establecer. Aun así, podemos sostener la importancia de categorizarlas para poder comprender de qué hablamos cuando hablamos de educación no formal (y de qué no), y qué alcance tiene su influencia en el mundo actual respecto a los fines de la educación. Como sostiene María del Mar Herrera Menchén, el término de educación no formal «ha tenido un fuerte apoyo e identificación por parte de aquellos que la practican», mientras que la definición de educación informal haya sido seguramente la más escuerridiza.

1.2. De las tres esferas de la educación: educación no formal e informal

La educación informal tiene el sentido de un proceso que dura toda la vida y en el que las personas adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento mediante las experiencias diarias y su relación con el medio ambiente. Así lo apunta la pedagoga María Inmaculada Pastor Homs, que lo ejemplifica indicando los ámbitos en los que se produce y reproduce, tales como en el hogar, en el trabajo, en lugares de ocio; con el ejemplo y las actitudes de sus familias y amigos; mediante los viajes, la lectura de periódicos y libros, o bien escuchando la radio o viendo la televisión y el cine.

Los trabajos de Pastor Homs, Herrera Menchén, Jaume Trilla¹⁰ seleccionados para este breve análisis de las tres esferas de la educación por su pertinencia y fácil comprensión, visualizaban la educación informal en forma similar al pedagogo Ángel Liceras (2005), o sea «entendida como aquellos procesos educativos que tienen lugar en el transcurso normal de las relaciones sociales, de la vida cotidiana, y en los que las personas, de manera no organizada, asistemática y con frecuencia no intencional, adquieren y acumulan conocimientos, habilidades, actitudes y modos de discernimiento». Ha sido usual la elaboración de pensamiento sobre la influencia o el poder de los medios de comunicación (*mass media*) en esta esfera, pero tal vez no la dimensión de poder que cobrarían, además, en el mundo actual, los *social media*. Tal vez por ello los investigadores señalaban que la educación informal «representa la mayor parte del aprendizaje total de la vida de una persona, comprendiendo incluso el

10. TRILLA BERNET, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En SARRAMONA, J. *La educación no formal*. CEAC.

de una persona altamente ‘escolarizada’» (HERRERA, 2006).

Liceras, por su parte, ya afirmaba que «los medios de comunicación se han convertido en el corazón de la vida política y cultural, componiendo la imagen de la realidad que van a transmitir y, ante la dificultad, en muchos casos, de verificar las informaciones, sus receptores van integrándola como propia». Y va un paso más allá al subrayar que «los medios de comunicación de masas tienen una gran influencia en la construcción del pensamiento social de sus consumidores, en especial entre los niños y los jóvenes».

Si consideramos además, la irrupción de los *social media*, hace algo más de una década, podemos sostener que buena parte de la influencia que ejercían los medios tradicionales de socialización, es decir, la familia y la escuela, hoy día se han ido deslizando al mundo virtual con sus modelos, valores e intereses controlados por algoritmos. Es así que, por ejemplo, las organizaciones del Tercer Sector (SOCIETAT OBERTA:2021)¹¹ expresan actualmente su preocupación por la «exclusión social algorítmica», que surge como consecuencia no solo del impacto social que ha propiciado la inteligencia artificial en la gestión de nuestras sociedades, sino aún más en la percepción errónea de que la innovación digital es políticamente neutra. «En el mundo controlado por los algoritmos, el ser humano va perdiendo su capacidad de obrar por sí mismo, su autonomía»¹² como afirma a este respecto el filósofo Byung Chul Han (2021).

El mundo actual tiene más información de la que puede manejar, pero como advertía el sociólogo Charles Wright Mills¹³, el mundo ha perdido en historias, no en información. Y cuando los relatos son pobres también lo es la habilidad de los hombres y las mujeres para dar sentido a sus vidas dentro de un contexto histórico más amplio, para entender cómo la vida personal y la biografía individual están íntimamente conectadas con los acontecimientos históricos y los procesos estructurales, o sea, para «comprender el sentido de su época en relación con sus propias vidas (y) aportar calidad a la vida humana en nuestro tiempo» (BAUMAN, 2014).

De acuerdo a lo anterior, podemos comprender que la información por sí sola no ilumina el mundo, e incluso puede oscurecerlo, como señala Chul Han. «A partir de cierto punto –dice–, la información no es informativa, sino deformativa. [...] Se ha nivelado la distinción entre lo verdadero y lo falso. [...] Las *fake news* son informaciones que pueden ser más efectivas que los hechos. Lo que cuenta es el efecto a corto plazo». Esto último pone en jaque prácticas que requieren un tiempo considerable y que, según el autor, están en trance de desaparecer, como la confianza, las promesas y la responsabilidad. Porque todo lo que estabiliza la vida humana requiere tiempo.

Hoy corremos detrás de la información sin alcanzar un saber. Tomamos nota de todo sin obtener un conocimiento. Viajamos a todas partes sin adquirir una experiencia. Nos comunicamos continuamente sin participar en una comunidad. Almacenamos grandes cantidades de datos sin recordar que conservar. Acumulamos amigos y seguidores sin encontrarnos con el otro. La información crea así una forma de vida sin permanencia y duración (HAN, 2021).

Esta aceleración del tiempo que caracteriza de alguna forma nuestra época, también ha penetrado en el ámbito educativo, exigiendo un uso más racional y eficaz del tiempo en términos cuantitativos y demandando resultados tangibles a corto o medio plazo, que trae consigo fórmulas de gestión y visiones economicistas de la educación y nos alejan de una perspectiva más humanista.

En cierto contraste con los tiempos que vivimos, la naturaleza de la educación, educar, es un proceso lento y profundo en cuyo centro se halla el ser humano, que es el sujeto de la educación¹⁴. El reconocimiento de la centralidad del sujeto, en nuestro caso de las niñas y niños, y de la importancia de los procesos –vitales y educativos– con sus ritmos propios, nos conducen a considerar y priorizar su desarrollo pleno y su bienestar como ejes centrales.

Éste es el propósito primordial de la educación; favorecer el desarrollo humano pleno, entretelado de relaciones positivas y capaz de vivir en armonía con su entorno, de dignificar la vida y generar bienestar. Para lograrlo es imprescindible articular las esferas, la formal, no formal e informal de la educación y mantener viva su esencia, pues como sostenía Freire: «La educación no cambia al mundo, cambia a las personas que van a cambiar el mundo».

11. SOCIETAT OBERTA, LA FEDE.CAT, M4SOCIAL (2021). *Relatoría de Jornada de Inteligencia artificial y Derechos Humanos. Riesgos y oportunidades*.

12. HAN, B.C. (2021). *No- cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.

13. WRIGHT MILLS, C. (1999). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

14. EDUCO (2016). *Una educación digna: desde los derechos y el bienestar*.

2. ¿Qué entendemos como educación no formal desde EDUCO?

La defensa y promoción del derecho a la educación para todas y todos conforman la columna vertebral del trabajo de la Fundación EDUCO. Parte de la convicción de que la educación, siendo un fin en sí mismo, es también el medio idóneo para garantizar el ejercicio de los derechos y el disfrute del bienestar y de una vida digna. Para lograr esto, gran parte del trabajo que se desarrolla en los catorce países donde está presente la Fundación se orienta al fortalecimiento de la educación formal, de las escuelas y de las comunidades educativas que las sostienen. Somos, sin embargo, conscientes de que la educación trasciende el ámbito estrictamente escolar y no puede ser contenida exclusivamente por el sistema formal. Creemos en una educación que, además de contribuir con el despliegue de capacidades y el desarrollo de la personalidad de las niñas y niños, es capaz de transformar su propio entorno y promover mayor justicia social y bienestar¹⁵.

Para ello es imprescindible trabajar tanto en el ámbito formal como no formal y también, por supuesto, en la articulación entre estos dos ámbitos, ya que la educación formal puede, en ocasiones, percibirse desligada de las otras o, incluso, aislada de su entorno. Precisamente, es en el entorno social y cultural donde se producen profundas y vertiginosas transformaciones que modelan valores, expectativas, intereses e ideas, que determinan los procesos de socialización, de individualización y de 'ser en comunidad'.

Centrándonos en la educación no formal, hemos visto que representa un ámbito profundamente heterogéneo y que comprende diversas modalidades de actuación a la vez que puede perseguir muy distintos objetivos. En el caso de EDUCO, en lo que refiere la educación no formal, nos centramos en tres grandes líneas de acción que presentamos brevemente a continuación:

La promoción de alternativas educativas

Según datos de la UNESCO, alrededor de 260 millones de niñas y niños seguían sin estar escolarizados antes de la pandemia, y esta cifra puede aumentar trágicamente debido a sus efectos y a la crisis educativa generada. A esta situación se añaden otras como la crisis de inseguridad que se vive en los países del Sahel y que afectan gravemente a la apertura de las escuelas y por tanto, a la disponibilidad educativa.

Desde EDUCO se promueven distintas modalidades educativas no formales con el objetivo de facilitar el ejercicio del derecho a la educación a las niñas y niños que viven estas situaciones de vulnerabilidad. Así, se desarrollan cursos de educación acelerada, promovemos pasarelas educativas para acceder después al sistema formal, cursos de segunda oportunidad, modalidades educativas comunitarias, etc.

Refuerzo y complemento de la educación formal

Somos conscientes de que el acceso a oportunidades educativas no siempre garantiza el aprendizaje y esta época, bajo la pandemia nos lo ha demostrado de forma contundente. La calidad educativa de las escuelas en las que trabajamos alrededor del mundo no siempre es la deseada. Según el Banco Mundial, el 80 % de las niñas y niños de los países de ingresos bajos no pueden leer un cuento sencillo al final de la escuela primaria¹⁶.

La educación no formal, a través, por ejemplo, de propuestas como los campamentos académicos, las bibliotecas móviles, la educación familiar u otros programas implementados por EDUCO, supone una herramienta muy valiosa para reforzar la calidad del sistema educativo formal y garantizar el aprendizaje. Por supuesto, ello no se limita únicamente al refuerzo académico, sino que a través de los mencionados programas se promueve no solo el acompañamiento sociopersonal de las niñas y niños, sino también entornos protectores para luchar contra la violencia y explotación infantil.

La promoción de la educación como mecanismo de transformación social

Como sosteníamos anteriormente, partimos de la convicción de que la educación representa la herramienta más poderosa para generar las transformaciones sociales necesarias para conseguir mayor justicia social, la realización de derechos y la mejora del bienestar. La educación no formal ofrece posibilidades idóneas para promover una educación radicalmente reflexiva y crítica. Por ello, desde EDUCO se refuerza, por un lado, a organizaciones y entidades que promocionan acciones de educación no formal en el ámbito local y en tiempos específicos, como programas de verano o en ocio y tiempo libre, y así mismo en el llamado tiempo extraescolar. Por otro lado, se desarrollan programas específicos en la Educación para la ciudadanía global. Un ejemplo de ello, es la promoción de acciones relacionadas con la metodología de Aprendizaje y Servicio, para impulsar metodologías que, además de construir aprendizaje,

15. EDUCO (2016). Op. Cit.

16. BANCO MUNDIAL (2020). <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>.

generen acciones comprometidas con los derechos humanos, el medio ambiente y el bien común.

En el próximo apartado se van a destacar tres iniciativas impulsadas por EDUCO que conectan con las anteriormente mencionadas líneas de acción. Revelan un aspecto central de esta esfera de la educación para los tiempos actuales: la mirada atenta, crítica y comprometida al contexto local y a la influencia de la cultura global en relación a la realización de derechos y la mejora del bienestar de niñas, niños, adolescentes y jóvenes.

3. La educación no formal y la mejora del bienestar infantil

Como territorio de encuentro entre prácticas sociales y educativas, las acciones en la esfera de educación no formal presentan en general, aunque en mayor o menor medida, componentes de autorrealización, de profundización de relaciones sociales y de impulsos de transformaciones en el entorno social y medioambiental. Estos componentes son fuertes determinantes de lo que en EDUCO entendemos como Bienestar de la Infancia, que se sostiene en «la realización de Derechos de la Infancia y de las oportunidades para que cada niña y niño pueda ser y hacer aquello que valora, a la luz de sus capacidades, potencial y habilidades» (BRADSHAW, 2004¹⁷; EDUCO, 2015¹⁸).

Para este apartado hemos escogido tres experiencias de proyectos que podemos categorizar como educación no formal y que, aun siendo bien diferentes, revelan no solo los fines de la educación, sino su intención de transformar la vida de las personas y su entorno en relación a la mejora de su bienestar.

La primera apunta a las experiencias de Aprendizaje Servicio, que desde EDUCO se ha fomentado ya sea desde el impulso de acciones prácticas, desde el reconocimiento de su excelencia –a través de los Premios ApS– o desde proyectos de investigación social. La segunda dirige la atención a las Casas de Encuentro Juvenil de El Salvador, pioneras en la creación de espacios y tiempos para niñas, niños, adolescentes y jóvenes, y que muestran una fuerte impronta en sus comunidades. La tercera es un proyecto en tres mercados de Benín, los más grandes del África Subsahariana, dirigidos a niñas y niños realmente ‘dejados atrás’ en cuanto al acceso a la educación: los llamados «programas acelerados» que devuelven oportuni-

des a quienes, fuera del sistema, han cumplido 10 años de edad.

3.1. De la protección al buen trato: El Aprendizaje Servicio

Dado su carácter predominantemente experiencial, la metodología Aprendizaje Servicio se sostiene en un servicio a la comunidad, y en la reflexión crítica, el crecimiento personal y la responsabilidad cívica. Así lo entiende la especialista en esta metodología, Pilar Aramburuzabala (2014)¹⁹, para quien los ApS son una herramienta poderosa de aprendizaje y transformación social «que responde al objetivo último de la educación: formar ciudadanos y ciudadanas competentes capaces de transformar la sociedad».

Desde EDUCO se han impulsado y apoyado proyectos de acción social de ApS, y a la vez se han elaborado proyectos de investigación para analizar los efectos de diversos proyectos ApS en cuestiones sociales como el tratamiento de la violencia, la promoción del buen trato o el impulso de la capacidad de cooperar y de ser agentes de transformación social en niñas, niños y adolescentes.

En la investigación de Fundación EDUCO «¿Cómo podemos vivir mejor juntas? El impacto de ApS en la prevención de la violencia» han surgido relaciones frecuentes e intensas, expresadas por niñas, niños, adolescentes y educadores, entre el hecho de vivir una experiencia significativa y el impulso de relaciones de buen trato y reflexión crítica en cuanto a la violencia. Ahora bien, siguiendo el proceso de investigación, encontramos que con la idea de experiencia significativa alude básicamente al logro de un fin y a la satisfacción de trabajar juntos, trabajar con otros, cooperar con personas más allá de mis amigos. Teniendo en cuenta las recurrentes y enfáticas valoraciones positivas otorgadas a esa capacidad de cooperar y al desarrollo de vínculos cooperativos, cabía preguntarse: ¿se trata de una habilidad o cualidad propia de estos proyectos? ¿Se estará mermando en otros ámbitos sociales?

Siguiendo líneas de investigación multidisciplinarias, encontramos entonces que las sociedades modernas erosionan en los seres humanos la capacidad de cooperar, debilitándola por distintas vías (SENNETT, 2012)²⁰ y afectando así la capacidad de agencia, en un tiempo en que su aprendizaje y desarrollo más

17. BRADSHAW, J. ET AL (2006). An index of child wellbeing in the European Union. *Social Indicators Research*. University of York.

18. EDUCO (2015). *El bienestar, una conversación actual de la humanidad. Cambio social y cooperación en el siglo XXI*. Vol. 4. Univ. Educo, Icaria Editorial.

19. ARAMBURUZABALA, P.; CERRILLO, R.; TELLO, I. (2014). Aprendizaje- Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Revista de Currículo y Formación de Profesorado*, 19(1) enero-abril, 2015, pp. 78-95. Universidad de Granada.

20. SENNETT, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.

se echa en falta frente a los desafíos complejos de nuestras sociedades.

Pero volvamos a centrarnos en el potencial de la metodología y los proyectos ApS en la prevención de la violencia, o bien, en su proyección más allá de la prevención.

3.1.1. APS para la prevención de la violencia en España

Las prácticas sociales y la investigación realizada por EDUCO en torno a los ApS muestran prácticas concretas del mundo de la educación formal y no formal, que aparecen como altamente transformadoras con relación a la prevención de la violencia, la promoción del buen trato y la mejora del bienestar.

Los conflictos son inherentes a la condición humana desde la perspectiva de que, en diferentes momentos de nuestras vidas, encontramos necesidades contrapuestas entre los individuos con los que convivimos en sociedad, sean en un nivel más individual o social. La violencia aparece por una deficiente gestión de los conflictos, a menudo relacionados con el abuso de poder.

Al ser pues un tema de deficiente gestión, que se ve apoyado por una cultura de la violencia respaldada por los medios de comunicación y los mensajes culturales que nos dicen que los conflictos se resuelven con violencia –la explicación de la historia geográfica, las series y películas, por ejemplo–, podemos entender que la educación tiene un papel fundamental para su tratamiento. La educación permite el desarrollo de herramientas para hacer otra gestión de los conflictos a la que estamos habituados, y transformar esta idea de que en nuestras relaciones y en la consecución de nuestros objetivos, está implícita la violencia.

Un elemento imprescindible para generar relaciones que conduzcan al bienestar infantil es el trabajo en base a la promoción de relaciones basadas en el respeto y la convivencia pacífica. En este sentido, un



Participantes del proyecto ApS de EDUCO en España.

concepto que nos interesa destacar en la función de la educación no formal para la construcción del bienestar infantil es el de provención (BURTON, 1990²¹), que pretende eliminar la implicación supresora de la palabra «prevención» cuando hablamos de la gestión de los conflictos en la esfera relacional y propone un concepto proactivo.

La provención presenta un modelo que no pretende suprimir los conflictos, sino que quiere profundizar en su comprensión y explicación adecuada, indagar en los cambios estructurales necesarios para eliminar las causas profundas de este y trabajar en la promoción de las condiciones apropiadas que creen un clima adecuado que favorezca su abordaje desde las relaciones cooperativas.

Este último elemento es el que nos genera más interés desde la perspectiva de la educación no formal. Es lo que se denomina «escalera de la provención» y que pone el acento en el trabajo de ciertos aspectos relacionales que generan las condiciones propicias para identificar los conflictos en estadios iniciales, cuando estos no están tan escalados, y resolverlos sin necesidad de recurrir a la violencia. Se refiere a la presentación, conocimiento, aprecio (de uno mismo y de las demás personas), confianza, comunicación y cooperación. Aspectos, todos ellos ubicados en el trabajo con el ApS.

En este sentido, no solo hacemos prevención de la violencia, sino que dentro de un enfoque más integral de las bases de donde surge la violencia, apoyamos propuestas proactivas de creación de espacios que permitan reaprender las relaciones y nos presenten modelos para gestionar mejor aquello que nos suceda.

Así pues, incluso la recién aprobada Ley de Protección Integral (LOPIVI) en España, ha querido hacer alusión a la importancia de generar propuestas proactivas para la erradicación de la violencia y ha definido por primera vez el concepto de buen trato de la siguiente manera:

«La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y adolescencia frente a la violencia (LOPIVI) manifiesta en el Artículo 1 que:

Se entiende por buen trato a los efectos de la presente ley aquel que, respetando los derechos fundamentales de los niños, niñas y adolescentes, promueve activamente los principios de respeto mutuo, dignidad del ser humano, convivencia democrática, solución pacífica de conflictos, derecho a igual protección de la ley, igualdad de oportuni-

21. BURTON, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. St. Martin's Press.

dades y prohibición de discriminación de los niños, niñas y adolescentes».

En este sentido, entendemos que la educación no formal nos da el marco idóneo para poder incidir en estos principios de manera integral.

4. Experiencia internacional

4.1. La reaparición de los rituales: Casas de encuentro juvenil – El Salvador

La sencillez es poderosa, advierte el escritor Álex Rovira. La sencillez es natural, es fácil, es amable, no tiene pretensiones. «Ocurre a menudo –dice– que grandes lecciones de vida, plenas de sabiduría, nacen de conceptos sencillos, pero a los que, paradójicamente, cuesta llegar y aún más comprender cabalmente».

Las Casas de Encuentro Juvenil en El Salvador han mostrado en sus casi dos décadas ese poder de la sencillez. Un portal a un tiempo y espacio que hacen del mundo un lugar fiable, que hacen habitable el tiempo, como reivindica el filósofo Byung Chul Han al explorar *La desaparición de los rituales* (2019). Chul Han reivindica el papel del ritual que nos hace ser parte de una comunidad, y que «estabilizan la vida gracias [...] a su repetición. Hacen que la vida sea duradera. La actual presión para producir priva a las cosas de su durabilidad. Destruye intencionadamente la duración para producir más y para obligar a consumir más. Demorarse en algo, sin embargo, presupone cosas que duran».

Las Casas de Encuentro Juvenil forman parte de un programa que EDUCO desarrolla en El Salvador desde 2004 cuyos fines son, por una parte, el fortalecimiento de factores protectores ante el contexto de violencia al que se encuentran expuestos niños, niñas, adolescentes y jóvenes en el país, y por otra, la promoción del derecho a la participación de la adolescencia y juventud.

«Han sido un pilar fundamental en mi desarrollo humano tanto en lo social como en lo comunitario. Me permitió dejar de ser un joven súper tímido, y comenzar a interactuar y participar en diferentes sectores, a formar parte de una sociedad más abierta, a opinar, a generar y hacer valer mis derechos».

(Miguel, 16 años. Participante del programa Casas de Encuentro Juvenil).



Brayan participante del proyecto de Casa de Encuentro de Educo en El Salvador

Se trata de espacios educativos y de socialización que ofrecen tiempo y espacio para procesos formativos encaminados a que los participantes tengan oportunidades de desarrollo integral, de realización de sus derechos, y de ‘ser en comunidad’. Los resultados del proyecto muestran cómo estos espacios de educación no formal representan alternativas muy valiosas en la promoción de entornos de buen trato y transformación social. Es muy ilustrativo recordar que, en sus inicios, los participantes se referían a ellas como Casas de la Cultura, siendo que allí se desarrollan también expresiones artísticas que en muchos casos sostienen o recuperan ese ‘ser en comunidad’ que conecta, a la vez, con ser uno mismo. «Bueno es que el tiempo que transcurre no dé la sensación de gastarnos y perdernos, como al puñado de arena, sino de realizarnos. Bueno es que el tiempo sea una construcción», apunta Byung Chul Han.

Desde la creación del modelo hace casi 20 años, más de 37 mil jóvenes han participado directamente en las 25 Casas de Encuentro impulsadas por EDUCO y 22 municipios de seis departamentos salvadoreños. Asimismo, cerca de 110 mil niñas, niños y adolescentes han participado en actividades promovidas por la actividad de las Casas de Encuentro. En 2021, se ha llevado a cabo una sistematización del programa y se han realizado entrevistas con los principales actores (EDUCO EL SALVADOR, 2021²²). El 60 % de niñas, niños, adolescentes y jóvenes consultados, destacaron que las Casas de encuentro juvenil «son espacios municipales en los que se sienten seguros, conviven con otras personas; así mismo, pueden hacer valer sus derechos, pueden participar, opinar y sentirse escuchados, sin temor a ser señalados, y les facilita desarrollar sus habilidades en cualquier área (cultura, arte, sexualidad, derechos, organización, in-

22. EDUCO EL SALVADOR (2021). *Informe de Empaquetamiento Estrategia Casas de Encuentro Juvenil*.

cidencia). También este espacio es una oportunidad para que las juventudes no sean atraídas o incorporados a grupos delictivos».

Es interesante remarcar que entre las formaciones más solicitadas por parte de los mismos participantes, así como entre las buenas prácticas identificadas, destacan los procesos de formación en vocería dirigido al liderazgo de las estructuras organizadas de las Casas de Encuentro Juvenil, los mecanismos de retroalimentación y rendición de cuentas y los procesos de empoderamiento que permiten que adolescentes y jóvenes organizados gestionen y demanden a las municipalidades presupuesto y participación en la toma de decisiones. Los adolescentes y jóvenes que participan en este programa reconocen la importancia de participar en la vida de sus municipios, en la toma de decisiones y ser tenidos en cuenta.

4.2. Programa de curso acelerado Benín

Este proyecto nace tras la dolorosa constatación efectuada por varias organizaciones socias de EDUCO sobre la gran cantidad de niñas y niños no escolarizados presentes en los principales mercados de Benín: Dantokpa, Port de Pêche y Ouando.

Un diagnóstico posterior más riguroso y profundo en estos mercados revela también la presencia de miles de niñas y niños en movilidad y en situación de trabajo en dichos mercados. En total, 5.138 niños, de los cuales el 78 % eran niñas y el 46 % menores de 14 años, procedentes de todos los departamentos de Benín y de los países vecinos, fueron contabilizados como niños trabajadores en los mercados. Existen vínculos entre la movilidad, el trabajo/explotación, el maltrato, el abuso y el abandono escolar.

Muchas de estas niñas y niños, no pueden ingresar en la escuela formal por superar la edad mínima que la ley local establece en 10 años por lo que ven su derecho a la educación claudicado y con ello, parte de sus aspiraciones para alcanzar una vida mejor y un futuro más justo y esperanzador.

Para paliar esta situación y dar respuesta a las problemáticas encontradas se recurrió a la educación no formal y se crearon los denominados «Programas de Curso Acelerado». Se trata de un programa educativo que condensa los seis años de escolarización elemental en tres años con tres niveles distintos. El programa se desarrolla en cuatro horas diarias de curso para un máximo de 25 aprendientes por aula.

Por supuesto, hubo fuertes resistencias iniciales debido a que la niñez en situación de trabajo era explotada en talleres para provecho de sus jefes y a la vez, aportaban sustento a la economía familiar. Fue-

ron necesarios varios meses de sensibilización con las familias, de diálogo con los patrones y el comercio local, además de un trabajo continuado por parte de las y los educadores y trabajadores sociales para conseguir que las niñas y niños acudieran al programa de cursos acelerados. Se consiguió así, que paulatinamente fueran retirándose de los talleres y acudieran al curso. En el caso de los adolescentes se planteó un programa educativo más flexible.

Se contrataron educadoras y educadores que recibieron una formación inicial adaptada y una formación permanente durante los primeros años de desarrollo del programa; se crearon y adaptaron materiales educativos y libros de texto; establecieron evaluaciones iniciales específicas para determinar el nivel correspondiente de cada aprendiente; y, con el tiempo, también se fue desarrollando un programa de acompañamiento socioemocional más completo para dar respuesta y acompañamiento a las distintas situaciones en las que se encontraban las niñas y niños, priorizando en función de cada caso, el contacto con sus familias, muchas veces inexistente.

Todo ello, permite a las niñas y niños, que cursan el programa obtener el Certificado de Estudios Primarios y reintegrar el sistema educativo, o bien transitar hacia una formación profesionalizante.

De forma paralela se ha trabajado con el Ministerio de Educación, que si bien no reconocía el programa, contaba con un punto focal dentro del propio Ministerio para acompañarlo y formalizar el ingreso a las evaluaciones para la obtención del certificado; garantizar la calidad educativa; extenderlo en los lugares donde no existen otras alternativas; e incidir, sobre todo, en trabajar en una propuesta a medio plazo para que todas las niñas y niños del país puedan ingresar al sistema formal y estas alternativas no sean en un futuro necesarias, puesto que su derecho a la educación estaría ya garantizando.



Mariette participante del proyecto de PCA de EDUCO en el Port de peche en Cotonou en Benín.

5.A modo de conclusiones

En este artículo hemos observado las tres esferas de la educación, la formal, no formal e informal en el contexto cultural actual, y hemos subrayado algunas características específicas a cada una de ellas, aunque con una premisa básica: el reconocimiento de que no se trata de categorías cerradas, sino profundamente entrelazadas cuyos contornos permanecen permeables y móviles. El reconocimiento de esta porosidad puede a su vez facilitar la necesaria articulación de las tres esferas para garantizar plenamente el derecho humano a la educación.

Partiendo de algunas características que le son propias como su carácter voluntario, aunque intencionado, planificado flexible y fundamentalmente diverso, hemos afirmado que la esfera de la educación no formal representa un tiempo y espacio idóneos para fomentar, por un lado, el desarrollo íntegro de las personas y su realización personal y, por otro, contribuir a generar cambios sociales que se requieren para dignificar la vida y procurar entornos de bienestar y derechos para todas y todos. A través de prácticas sociales diversas apoyadas por EDUCO, hemos visto la contribución y la vigencia de esta esfera de la educación en el ámbito personal y en las relaciones sociales, así como la acción transformadora en beneficio de los derechos y el bienestar de niñas, niños y adolescentes.

En primer lugar, la educación no formal juega un rol clave en garantizar que el derecho a la educación pueda ser disfrutado por todas las niñas y niños sin ningún tipo de discriminación, tanto a través de la provisión de alternativas educativas, como a través de acciones articuladas y complementarias a la educación formal. En segundo lugar, la educación no formal se configura además como tiempo y espacio proclive para el desarrollo personal, de crecimiento y realización personal, así como ciudadano. Por último, la educación no formal representa espacios, tiempos y oportunidades propicios para la generación de cambios sociales a través del desarrollo de relaciones de buen trato y de capacidades humanas clave para los tiempos actuales, como cooperación y la habilidad de ser agentes de transformación social.

Referencias

ARAMBURUZABALA, P.; CERRILLO, R.; TELLO, I. (2014). Aprendizaje- Servicio: Una propuesta metodológica para la introducción de la sostenibilidad curricular en la Universidad. *Revista de Currículum y Formación de*

Profesorado, 19(1) enero-abril, 2015, pp. 78-95. Universidad de Granada.

BANCO MUNDIAL (2019). *Learning poverty Brief*. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/brief/learning-poverty>

BAUMAN, Z. (2013). *Sobre la educación en un mundo líquido. Conversaciones con Riccardo Mazzeo*. Paidós..

BAUMAN, Z. (2014). *¿Para qué sirve realmente un sociólogo? Conversaciones con Michael Hviid Jacobsen y Keith Tester*. Paidós.

BECK, U. (1986). *La sociedad del riesgo. Hacia una nueva modernidad*. Paidós.

BRADSHAW, J. ET AL (2006). An index of child wellbeing in the European Union. *Social Indicators Research*. University of York.

BURTON, J. (1990). *Conflict: Resolution and Provention*. St. Martin's Press.

CASTEL, R. (1997). *La metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós.

COOMBS, P.H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Península.

COOMBS, P. H.; AHMED, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Non-Formal Education Can Help*. John Hopkins University Press. Versión traducida en español citada por PASTOR HOMES, M. I., en: Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, 220, pp. 525-544.

DENEULIN, S. (2014). *Wellbeing, justice and development ethics*. Routledge.

EDUCO EL SALVADOR (2021). *Informe de Empaquetamiento Estrategia Casas de Encuentro Juvenil*.

EDUCO (2016). *Una educación digna: desde los derechos y el bienestar*.

EDUCO (2015). *El bienestar, una conversación actual de la humanidad. Cambio social y cooperación en el siglo XXI*. Vol. 4. Univ. Educo, Icaria Editorial.

HAN, B.C. (2021). *No- cosas. Quiebras del mundo de hoy*. Taurus.

HAN, B.C. (2019). *La desaparición de los rituales*. Herder.

LICERAS, A. (2005). *Los medios de comunicación de masas, educación informal y aprendizajes sociales*. <https://bit.ly/3GI8GKn>

PASTOR HOMES, M.I. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, 220, pp. 525-544.

SENNETT, R. (2012). *Juntos. Rituales, placeres y política de cooperación*. Anagrama.

SOCIETAT OBERTA, LA FEDE.CAT, M4SOCIAL (2021). *Relatoría de Jornada de Inteligencia artificial y Derechos Humanos. Riesgos y oportunidades*.

TRILLA BERNET, J. (1992). La educación no formal. Definición, conceptos básicos y ámbitos de aplicación. En SARRAMONA, J. *La educación no formal*. CEAC.

WRIGHT MILLS, C. (1999). *La imaginación sociológica*. Fondo de Cultura Económica.

Los autores

Rosaria Arbore

Licenciada en Cooperación y Desarrollo Internacional por la Universidad de Nápoles y Máster en Mediación Intermediterránea, en Inversión Económica y Mediación Intercultural con las Universidades Paul-Valery de Montpellier, la Autónoma de Barcelona y Ca'Foscari de Venecia. Lleva casi 20 años trabajando en Proyectos Internacionales y Cooperación Internacional para el Desarrollo con distintas organizaciones. Actualmente es Directora de Desarrollo de Programas en EDUCO y lidera la estrategia de programas de cooperación al desarrollo y acción humanitaria a nivel global.

Gonzalo de Castro Lamela

Doctor en Derecho y Ciencias Sociales por la Universidad de la República (UDELAR- Uruguay), Master en Investigación en Ciencia Política por la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB) y Diploma en Análisis de Políticas Públicas en UDELAR- Uruguay. Actualmente coordina el área de Investigación Social y Estudios de la Fundación Educación y Cooperación (EDUCO), donde ha publicado informes y artículos.

Mikel Egibar Goikoetxea

Responsable de Educación en el área de Desarrollo de Programas de la Fundación EDUCO. Licenciado en Pedagogía en la Universidad del País Vasco. Máster en coordinación de proyectos de cooperación internacional por el Institut Bioforce de Lyon. Comienza su desarrollo profesional en el ámbito de la pedagogía social y la educación no formal y se centra posteriormente en programas educativos de cooperación internacional. Actualmente, desde la sede de EDUCO en Barcelona, orienta las líneas estratégicas globales de educación y acompaña a los equipos de los distintos países donde trabaja la Fundación.

Elisenda González Alfonso

Licenciada en Pedagogía por la Universidad de Barcelona y Cátedra UNESCO de Cultura de paz. Actualmente es especialista de protección infantil en el área de Desarrollo de Programas de la Fundación EDUCO. Lleva 20 años vinculada a organizaciones de infancia. Vivió en Nepal como responsable de los proyectos educativos del país en un momento de conflicto armado, lo cual la motivó a aprender sobre cómo garantizar la protección y el buen trato a la infancia a todos los niveles.

