

**Educación no formal, su diversidad y extensión:
análisis desde la epistemología compleja**

**Non-formal education, its diversity and
extension: analysis from complex epistemology**

Carla Brambilla¹

Facultad de Humanidades y Artes, UNR -Argentina
carla.brambilla@unr.edu.ar

Virginia Gonfiantini²

Universidad Nacional de Rosario - Argentina
Multiversidad Mundo Real Edgar Morin - México
vgonfiantini@hotmail.com

María Gabriela Ibarra³

Universidad Nacional de Rosario – Universidad Abierta Interamericana-
Argentina
ibarramariagabriela@gmail.com

doi.org/10.33386/593dp.2023.6.2203

V8-N6 (nov-dic) 2024, pp. 620-632 | Recibido: 31 de agosto del 2023 - Aceptado: 21 de octubre del 2023 (2 ronda rev.)

1 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0623-1315>

2 ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-0161-0973>

3 Universidad Nacional de Rosario – Universidad Abierta Interamericana- Argentina

Descargar para Mendeley y Zotero

RESUMEN

Nuestro ensayo surge con la premisa de situar en la agenda pública y política una temática que, desde hace ya varias décadas, busca su lugar a Nivel Internacional. Nos referimos a la delimitación, objeto y trabajo de la Educación No Formal. La problematización que presentamos intenta contextualizarla, definiéndola y enmarcando su sustrato teórico-metodológico como espacio de formación que, desde organizaciones no educativas, aporta a la construcción de las trayectorias de los sujetos hoy.

Creemos que las discusiones y argumentaciones que desarrollamos, ayudarán a estudiantes y profesionales de la educación que transitan por estos espacios, con aportes teóricos y metodológicos, en la fascinante tarea de educar en contexto situado.

Palabras clave: educación, educación no formal, construcción metodológica, proyecto de intervención, comunidad de indagación, complejidad

ABSTRACT

Our essay arises under the premise of placing in the public and political agenda a topic that, for several decades, has been looking for its place at the international level. We refer to the delimitation, object, and work of Non-Formal Education. The problematization that we present here attempts to contextualize it, setting out its definition and framing its theoretical-methodological substrate as a formative space that, from non-educational organizations, contributes to the construction of the trajectories of today's subjects.

We believe that the discussions and arguments we develop here, will help students and educational professionals who pass through these fields, with theoretical and methodological contributions, in the fascinating task of educating in a situated context.

Keywords: education, non-formal education, methodological construction, intervention project, community of inquiry, complexity

Introducción

...las teorías posmodernas entienden las crisis desde el punto de vista de la razón crítica, no como consecuencias de un agotamiento selectivo del potencial de razón que es en cierta medida inherente a la modernidad occidental, sino como resultado lógico de un programa de racionalización espiritual y social en sí mismo destructivo.

(Habermas, 2008, p. 22)

...el ser define, el 'estar' señala. (Kusch, 1976, p. 153).

La posmodernidad instala nuevas maneras de establecer conexiones y lazos con los objetos, con el conocimiento, con las relaciones sociales. Las redes sociales se convierten en ventanas para encuentros con el mundo; la mirada está puesta en pantallas y plataformas; las interacciones también están mediatizadas por diversas y amplios espacios virtuales. Han (2021) sostiene que “el orden terreno está siendo hoy sustituido por el orden digital. Éste *desnaturaliza las cosas del mundo informatizándolas*”. (p. 13) En la era de la información, el dato -como fragmentación del universo- sustituye la posibilidad de la construcción de narrativas que precisan tiempo y anclaje en la realidad.

Estas características de la cultura posmoderna nos inducen a repensar los modos de socialización y de construcción de subjetividades singulares y colectivas, y, en tal sentido, abordamos el estudio de la Educación No Formal como estrategia de apropiación de nuevos conocimientos por parte de la comunidad.

En el contexto del siglo XXI que estamos viviendo, recuperamos a Freire cuando sostiene que la educación es una práctica humana, social, política y ética. Ya en 1973 sostenía -parafraseándolo- que la educación es un proceso permanente, permanente por razones tales como la dimensión inacabada de los seres humanos, al ser nosotros seres históricos, seres de búsqueda; de búsqueda permanente.

Rescatamos esa premisa freireana y vamos un poco más allá en nuestra interpelación. Esa indagación constante que es el motor de inacabamiento humano, es la exploración siempre inquietante por descubrir y construir desde el conocer y la singularidad, la alteridad en las relaciones sociales y epistémicas.

Entonces, nuestra propuesta surge en ese inacabamiento de la búsqueda que siempre es cogitante, dialógica y educativa. Sumamos a ello, la seguridad que nos empuja de reconocer a la educación como práctica de la libertad, cuya huella marcará Freire en su Recife natal, allá por mediados del siglo XX, con un grupo de campesinos, desde una perspectiva que fue más allá de las fronteras del sistema formal. También las pinceladas de esa encarnadura que nos compromete para recuperar desde el diálogo y la acción la construcción de la palabra, el ser-en-el-mundo (Heidegger, 1998) y el estar-siendo-en-el-mundo (Kusch, 1998). Desde esta senda concreta, retomamos el camino para pensar la *praxis* en la Educación No Formal como constructora, desde la diversidad, de propuestas educativas solidarias, tolerantes, genuinas, situadas, epistémicas; sencillamente no formales.

... es exactamente esta capacidad de actuar, operar, de transformar la realidad de acuerdo con finalidades propuestas por el hombre a la que está asociada su capacidad de reflexionar, la que lo hace un ser de la praxis... Freire (2002)

Historizando la Educación No Formal

La Educación No Formal se enuncia por primera vez en 1967 en la Conferencia Internacional sobre la Crisis Mundial de la educación -de la UNESCO- llevada a cabo en Williamsburg, Estados Unidos. A partir de ese encuentro se instala como categoría de análisis en el discurso público a nivel mundial, mediante un informe que recoge las experiencias de los países miembros en materia educativa y le se le asigna un lugar destacado. Queda así marcado su emerger como fuerte *herramienta* para la *democratización del conocimiento* y el *fortalecimiento de la sociedad civil*, destacando

por un lado, el potencial de esta práctica para el *aggiornamento* de los saberes y, por el otro, su relevancia para el resguardo de los sectores más vulnerables y necesitados.

Es importante rescatar una definición de Coombs, -en el libro *La crisis mundial en la Educación. Perspectivas actuales*- a partir de los ámbitos de la Educación No Formal e Informal. Respecto a la primera delimita “toda actividad educativa organizada, sistemática impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizajes a subgrupos concretos de la población”. La educación informal, en tanto, es descripta como “Proceso a lo largo de toda la vida la vida por el que una persona adquiere y acumula conocimiento, habilidades actitudes y criterios a través de las experiencias cotidianas” (Coombs 1985, p. 46-47). En estas proposiciones se esclarecen los modos que adoptan cada una de estas modalidades y cómo inciden en el proceso social y de subjetivación a través del aprendizaje y la adquisición del conocimiento.

La Educación No Formal enriquece y fortalece nuestras experiencias cotidianas, pues como sostiene Vázquez, “la educación concebida como aprendizaje controlado, es un proceso de capacitación para la autoeducación a lo largo de toda la vida, y principalmente dentro de los espacios y con enfoques y recursos no formales” (1998, p. 18). Teniendo en cuenta las dimensiones de esta definición es preciso siempre vincular la Educación No Formal a los contextos culturales, sociales, políticos, económicos. Los espacios, los recursos y las perspectivas están enmarcados en procesos históricos de producción y reproducción material y simbólico dentro de una sociedad que transita un mundo globalizado e hiperconectado.

Pastor Homs (1999), advierte que la enorme diversidad de experiencias de Educación No Formal supone un arco de gran heterogeneidad que dificulta la construcción de una taxonomía; no obstante formula una propuesta que procura cierta organización. Atenta a los inconvenientes de una clasificación de estas experiencias, prefiere proponer un *Repertorio de espacios y medios no formales* (Trilla, 1993). También

María Teresa Sirven (2006) ensaya algún criterio de clasificación.

Pastor Homs (2001) analiza los criterios y las propuestas de clasificación de F. Harbison (1976); A. Callaway (1976); A. Colom (1987 y 1997); P. Furter (1976); J. Quintana (1991); J. Trilla Bernet (1993); A. Colom, J. Sarramona, A. Vázquez (1998); P. Cariola (1991) y Coombs (1968). A partir de lo cual, presenta la siguiente taxonomía:

1. *ENF que responde a necesidades educativas orientadas al desarrollo económico.*
2. *ENF que responde a necesidades educativas orientadas al desarrollo social y cultural.*
3. *ENF que responde a necesidades educativas orientadas al desarrollo político.*
4. *ENF que responde a necesidades educativas orientadas al desarrollo científico y tecnológico (p. 195).*

Estas clases enfocan cuatro campos de prácticas sociales, económica, social, política y tecnológica para luego discernir, dentro de cada uno de ellos, las experiencias de Educación No Formal según los propósitos de formación.

María Teresa Sirvent, por su parte, señala la necesidad de identificar a la Educación No Formal como práctica social educativa, valga la redundancia, señalando que la “(...) visión integral del fenómeno educativo con sus tres componentes en tanto educación permanente implica la superación del sesgo epistemológico que reside en la concepción hegemónica de la educación focalizada solamente en la escuela y en los niños, al considerar a la educación como necesidad y derecho de los grupos sociales y de los individuos a lo largo de toda la vida”. (2006, p. 8).

Trilla Bernet (1993) en *La educación fuera de la escuela* construye una taxonomía en relación con la Educación No Formal, donde identifica los siguientes aspectos:

Aspectos relativos a los destinatarios.

Aspectos relativos al personal educador.

Aspectos relativos al contexto social.

Aspectos Metodológicos.

Aspectos relativos a la Ubicación.

Aspectos temporales.

Aspectos económicos e institucionales.
(pp. 40-44)

Expandiendo su proposición, el autor señala los destinatarios, los medios, el personal o el educador a cargo, la flexibilidad en el tiempo y en los espacios de acuerdo con las propuestas y los objetivos o los recursos con lo que se cuenta.

Estas tipificaciones contribuyen a esclarecer las cualidades de la Educación No Formal y la profundización del conocimiento sobre cada uno de los modos, oportunidades, actores e instituciones que se ponen en juego en estos procesos educativos. Habrá de echar luz sobre las singularidades, pero también sobre los aspectos comunes entre cada uno de los modos de hacer educación. Tal como afirma Pastor Homs

a efectos de acotar y tratar de ordenar un sector tan vasto y heterogéneo como la educación no formal que, precisamente, surge y se constituye como la respuesta educativa organizada de la sociedad civil frente a las necesidades formativas que genera continuamente este proceso de desarrollo en sus múltiples facetas (p. 195).

La heterogeneidad, la diversidad y la variabilidad de esta práctica educativa es tan amplia, que adoptar un criterio o modo de construcción o de clasificación depende de posicionamientos epistemológicos, teóricos y éticos.

Tiempo de definiciones

Educación formal

De acuerdo con lo que plantea la Unesco, a través de la Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE 2011,

La **educación formal**¹ es la educación institucionalizada e intencionada, organizada por entidades públicas y organismos privados acreditados que, en su conjunto, constituye el sistema educativo formal del país. Por consiguiente, los programas de educación formal deben ser reconocidos como tales por las autoridades nacionales pertinentes o instancias equivalentes, por ejemplo, cualquier otra institución que colabore con las autoridades nacionales o subnacionales de educación. La educación formal comprende principalmente la educación previa al ingreso al mercado de trabajo. (p. 13)

Educación informal

Coombs define a la educación informal como el

proceso a lo largo de toda la vida por el que cada persona adquiere y acumula conocimientos, habilidades, actitudes, y criterios a través de la experiencia cotidiana y de su relación con el medio; en casa, en el trabajo, en el juego; a través del ejemplo de las actitudes de familiares, amigos, de los viajes. (1985, p. 47)

Es una educación con poco grado de formalización, con lo cual, no es sistematizada y de acuerdo con este posicionamiento, es no intencional. Sin embargo, creemos que siempre se da intencionalidad, pero ella puede no estar tan manifiesta o explícita, sino que opera en lo latente.

El grado de formalización (mayor o menor) que tenga una experiencia en cada aspecto o dimensión, no es negativo ni positivo en sí mismo. Precisamente, la identificación de los grados de formalización puede aplicarse como instrumento para analizar en qué condiciones facilitan y en qué condiciones obturan el desarrollo de una experiencia educativa, de acuerdo con sus objetivos, las características de

1 Negrita en el original.

los participantes, las circunstancias en las que tenga lugar. (UNESCO-UNEVOC. 2006, p. 10).

Para mejorar la calidad de la práctica educativa, es necesario estar alerta, evaluando los procesos e identificando los momentos de intervención, aumentando o disminuyendo los grados de sistematización o formalización para lograr los objetivos propuestos.

Educación No Formal

Coombs se refiere a la Educación No Formal como “Toda actividad educativa organizada, sistemática, impartida fuera del marco del sistema formal, para suministrar determinados tipos de aprendizajes, a subgrupos concretos de la población tanto adultos como niños” (1985, p. 46). Esta conceptualización focaliza en el conocimiento y la población a la que va dirigida esta práctica educativa, con fines específicos de aprendizajes.

Por su parte Vázquez Gonzalo (1998) plantea que “la educación no formal y la formación permanente constituyen un enfoque que se ha considerado propio de nuestra modernidad. En la sociedad cognitiva, como se ha clasificado a la de nuestro tiempo, todo aprendizaje tiene un sentido propio” (p. 18).

En sintonía a estas líneas, sosteníamos ya en otro artículo (2022) que

La educación no formal es la estrategia social tendiente a la instalación de alternativas al sistema escolar que posibilitan el acceso a los bienes culturales que amplían, complementan o agregan saberes, conocimientos y competencias que el sistema formal ha excluido o limitado en su currículum. Por otra parte, ella viene a dar respuestas ante la visible crisis de la educación -ya advertida en los años 60- especialmente en cuanto a los procesos de desgranamiento y deserción, así como a la insuficiencia respecto de la cobertura universal que se proponía. Un tercer aspecto que cubre esta modalidad es el relativo a la necesidad de ofrecer espacios de construcción de saberes y apropiación de bienes culturales a lo largo de toda la vida. Las propuestas de

construcción de experiencias en el campo de la educación no formal permiten la articulación entre el saber académico y los requerimientos sociales. (Brambilla, Gonfiantini, Ibarra, 2022, p. 68).

La Educación No Formal por lo tanto es amplia, diversa y heterogénea, dado que su alcance abarca a los más variados actores sociales y comprende una gran diversificación de sus prácticas. Es por ello, que debemos pensarla y potenciarla como espacio de práctica y formación.

Educación No Formal como espacio de práctica y formación

Consideramos a la formación, como sostienen Santi y Bertolini (2014), “como un proceso que tiene lugar en grupos, con otros; en un espacio intersubjetivo, donde cada uno de los sujetos va realizando un análisis de sí mismo, una dinámica de desarrollo personal en profundidad” (p. 203)

La formación en general y la docente en particular acontecen en organizaciones escolares como no escolares. Siguiendo la argumentación presentada hasta el momento, la Educación No Formal necesita de una formación en docencia y en pedagogía que posibilite la transmisión del saber que se desea enseñar, compartir, aprender, reaprender.

Retomando el informe de la Unesco (2012) podemos identificar a la Educación No Formal desde su perspectiva institucional:

Educación institucionalizada, intencionada y organizada por un proveedor de educación. La característica que define la educación no formal es que representa una alternativa o un complemento a la educación formal de las personas dentro del proceso de aprendizaje a lo largo de la vida. Con frecuencia, se plantea como una forma de garantizar el derecho a la educación para todos. Atiende a todos los grupos de edad aunque no está necesariamente estructurada como una trayectoria continua. La educación no formal

puede ser corta en términos de duración y/o intensidad y habitualmente se imparte bajo la forma de cursos cortos, seminarios o talleres. En general, no conduce a certificaciones reconocidas por las autoridades nacionales o subnacionales competentes como equivalentes a las otorgadas por la educación formal. En ocasiones no otorga certificación alguna. La educación no formal incluye programas que pueden contribuir a la alfabetización de jóvenes y adultos, a la educación de los niños no escolarizados, así como programas destinados a impartir habilidades básicas para la vida, destrezas ocupacionales o programas orientados al desarrollo social o cultural.

En la Educación No Formal, según lo que pensamos y proponemos como trabajo de *praxis* situada, se hacen presentes instituciones que crean un espacio de trabajo único para que los participantes, los talleres o los espacios solidarios -sean urbanos o rurales-, desarrollen programas donde ya no existe un centro educativo fijo, sino que, en muchos casos, son apoyados por organizaciones no gubernamentales.

Volvemos a Freire (2002) para enfatizar la importancia de la reflexión en la *praxis* cuando sostiene que

...al acercarnos a la naturaleza del ser que es capaz de comprometerse, estaremos acercándonos a la esencia del acto comprometido... la primera condición para que un ser pueda ejercer un acto comprometido está en que éste sea capaz de actuar y reflexionar... solamente un ser que es capaz de emerger de su contexto, de “alejarse” de él para quedar con él; capaz de admirarlo para, objetivándolo, transformarlo, y transformándolo, saberse transformado por su propia creación; un ser que es y está siendo en el tiempo que es suyo, un ser histórico... solamente éste es capaz, por todo esto, de comprometerse... (pp. 14-15)

Es decir, frente a los nuevos escenarios y construcciones identitarias surgen desafíos fundamentales para pensar y reflexionar los espacios de práctica y residencia en la formación docente; para comprender los

nuevos entramados, las crisis institucionales y las matrices discursivas; para interpretar la urgente necesidad de leer los contextos. Y en este punto es fundamental detener la mirada no sólo en las referencias sociopolíticas, sino en muchos aspectos que quedan obviados por su cotidianeidad: la distribución de los espacios, sus usos, las puertas abiertas o cerradas, la relación con otras instituciones y con la comunidad, los recursos materiales, la actualización informática, etcétera.

El espacio de la práctica es el lugar ideal para reflexionar sobre las culturas institucionales, los problemas de contenido ideológico, los sujetos intervinientes, y muy especialmente, los sentidos que encierra esa actividad. Más aún, estas exigencias comprenden un abanico más complejo al tomar conciencia de que hablamos de un hecho educativo que -a diferencia de la educación formal- es una educación organizada pero no totalmente institucionalizada en tanto, por lo general, se desarrolla en contextos extraescolares. Es complementaria, no reglada, opcional, flexible y abarca un amplio espectro: educación vocacional o básica para niños que no asisten a la escuela; comunitaria, destinada a suplir carencias en distintos niveles para permitir la sociabilidad, la posibilidad de adquirir algún oficio o comprender las tecnologías (especialmente en adultos mayores y ancianos); alfabetización de adultos; actividades lúdicas y culturales, entre otras.

Se distinguen cuatro tipos de funciones según Trilla et al. (2003):

Funciones relacionadas con la educación formal: actividades y recursos pensados para la escuela, que se desarrollan en instancias ajenas al sistema formal (por ejemplo, programas de alfabetización de adultos o actividades para grupos de apoyo a estudiantes), con el fin de suplir, actualizar o formar en determinados aspectos que no conducen a una titulación, ni están reglados por niveles o grados, sino que se llevan a cabo en cursos, seminarios, talleres, jornadas, congresos, pasantías, en modalidades presenciales, virtuales o híbridas.

Funciones relacionadas con el trabajo: actividades centradas en la profesionalización y destinadas al ámbito laboral (formación ocupacional, programas de inserción o reconversión profesional, cursos, perfeccionamiento, entre otras).

Funciones relacionadas con el ocio y la formación cultural: actividades recreativas en relación con el tiempo libre, actividades de educación artística, de formación física o deportiva, ludotecas, animación sociocultural.

Funciones relacionadas con otros aspectos de la vida cotidiana y social: actividades referidas a temas especiales, orientadas al aprendizaje de cuestiones de la cotidianidad (educación sanitaria, prevención de enfermedades, voluntariado, formación de padres, etcétera).

Siguiendo a este autor, podemos fijar algunos parámetros que nos permiten observar y desarrollar actividades en este espacio de aprendizajes no formales: finalidades, objetivos, funciones, educandos, educadores, contenidos, métodos, gestión, tiempo, financiación, costos, controles, duración, institución o agrupación que organiza, contenidos, categoría de actividades, algún tipo de certificación.

Propuestas metodológicas para desarrollar en un espacio de práctica y formación

Entendemos a la formación docente como un espacio de construcción reflexiva y metacognitiva en el cual hay una lectura de la práctica y un interjuego con la misma que nos convoca a tomar decisiones para favorecer la enseñanza “en contexto”. Consideramos que éste es uno de esos momentos relevantes, en el que las prácticas asumen nuevas formas, cambian, se resignifican, se reinventan. Por ello es necesario apelar al continuo movimiento reflexivo que posibilite que las estudiantes reconozcan la realidad como una oportunidad única para aprender y enseñar y la piensen como problemática, animándolas a ser protagonistas de esta coyuntura inédita. (Allena, M.F., et. al)

Puesto que, como nos enseñara Freire, la educación construye una *praxis*, una síntesis peculiar entre teoría y práctica, nos proponemos reconocer como elementos constitutivos de toda situación educativa y que nos guiarán en nuestro quehacer, su **dimensión contextual**, su **intencionalidad**, la **centralidad de la persona** (roles de educandos y educadores), **contenidos y opciones metodológicas**, para otorgar sentido a este quehacer. Y es así, porque debemos descubrir en cada jornada, como afirma Prieto Castillo que “el hecho educativo no se trata de la distancia entre las primeras letras y la astrofísica, sino de cómo colaboramos en esa apropiación, de cómo se resuelve la relación humana que la posibilita o la malogra”. (1.999, p. 14).

Llegados a este punto y antes de avanzar con las propuestas metodológicas queremos hacer una distinción teórica sobre las categorías, **método, métodos y construcción metodológica**. En otro escrito (Gonfiantini, 2016) ya sosteníamos que las mismas no son sinónimos. Fieles a nuestra formación crítica y compleja revisaremos, y desde la recursión bucleica, deconstruiremos-construiremos los debates epistémicos que sostienen cada una de las categorías de análisis.

Si seguimos con nuestra argumentación desde una postura de *método*, tenemos que remitirnos a Descartes que ya en el siglo XVII postulaba en su método cartesiano la posibilidad de la “verdad” y la de poder alcanzarla a partir de un esfuerzo de objetivación y rigor analítico. Retomamos nuestros pensamientos y volvemos a enfatizar que

los postulados que marcan el Discurso del Método, tomados de la lógica matemática, guardan dos características: por un lado, intentan apartar al hombre de las influencias de sus contextos, pero por el otro, dejan presente la religión como indicador moral: “Ante la diversidad de opiniones y humores diversos es necesario continuar el camino de la propia doctrina” (García Morente, 2011, p. 114, en Gonfiantini, 2016 p. 146)

Para que el método sea considerado científico, Descartes enuncia cuatro reglas:

Evidencia. No todo es verdadero: evitar la precipitación y prevención

Análisis. Examinar dificultades: escoger la mejor solución

Síntesis. Ordenar el pensamiento: de lo simple a lo complejo

Comprobación. Revisión integral: no olvidar ningún elemento

La referencia a los *métodos* en plural, no es una cuestión de género y número sino *una cuestión de debate epistémico*. Los métodos hacen referencia a la yuxtaposición de técnicas (pragmática y utilitaristamente hablando) para el abordaje de un objeto o de una problemática en particular. Con bases eficientistas se plantea la utilización de técnicas neutrales, valorativamente hablando, para aplicarlas universal y homogéneamente. En cambio, la *construcción metodológica*, desde una postura crítica y compleja, sostiene la incorporación del sujeto cognoscente en el acto cognitivo y la construcción, desde la alteridad y diversidad de modos diversos, metacognitivos y metametodológicos de intervenir y re-construir la realidad. De ahí que siguiendo a Bourdieu y Wacquant sostenemos

...la construcción del objeto... no es algo que se lleva a cabo de una vez por todas, mediante una suerte de acto teórico inaugural... se trata de un trabajo de larga duración, que se realiza poco a poco, mediante retoques sucesivos y toda una serie de correcciones y rectificaciones dictadas por lo que llamamos la experiencia... (1995, p. 169)

Siguiendo con lo expresado más arriba, presentamos a continuación esta grilla que nos servirá como cartografía, como guía, ya que al pensar la *praxis* en la Educación No Formal, hemos de leer aquellos aspectos que nos permitan **narrar el contexto, la genealogía de la institución, sus necesidades, su relación con la comunidad**; la concientización respecto a la participación ciudadana para la transformación de valores y conductas cotidianas; la cooperación para potenciar las iniciativas y darles continuidad:

Tabla 1

Cartografía para pensar la praxis en Educación No Formal

Parámetro	Observamos	Fijamos para nuestro propio accionar	Anotamos para el espacio de reflexión común.
Finalidad/Objetivos	Objetivos específicos, idóneos para satisfacer necesidades próximas e inmediatas; para producir efectos a corto plazo.		
Funciones Relacionadas con:	Educación formal Trabajo Ocio y formación cultural Otros aspectos de la vida cultural.		
Educandos	Edad, trabajo, situación social, etc.		
Educadores	Docentes, profesionales, idóneos.		
Contenidos	Supresiones. Adiciones. Deformaciones. Desvío de atención. Complejidad de la presentación.		
Métodos, gestión, tiempo	No existe una metodología específica, se adapta a la situación, se gestiona en forma independiente.		
Institución o agrupación que organiza	Organismos municipales, provinciales, entidades de servicio, religiosas,...		
Financiación, costos, controles	De acuerdo con quienes organizan.		
Certificación	De acuerdo con las propuestas. Pueden certificarse cursos considerando la labor realizada y si se alcanzaron los objetivos.		
Trama de relaciones	Con otras instituciones, con la educación formal, con la comunidad que se inserta.		

Como nos enseñara Jackson (1999), necesitamos aprender a observar; necesitamos

esa mirada aguda sobre las pequeñas cosas que ocurren en la vida del aula o del espacio en que se desarrolla el hecho educativo. Necesitamos mirar con suficiente atención y hacerlo **sistemáticamente**:

anotar aquello que nos sobresalta o que despierta nuestra sonrisa, nuestra atención;

transformar en palabras sentimientos y emociones;

desentrañar nuestras percepciones;

descubrir lo que se dice, lo que se calla, lo que queda obviado;

señalar las estrategias que implementa la sociedad civil organizada;

constatar la posibilidad de diálogo entre personas de diferentes edades, la profundización de temas;

ver el trabajo intersectorial, la mirada integral, la consolidación de los equipos de trabajo;

considerar si cuentan con adecuación tecnológica con fines educativos,

observar si existe integración de recursos y saberes de las comunidades, de sus profesionales, de sus educadores

reconocer si se formalizan alianzas para implementar programas de calidad para lograr cambios en prácticas, consumos o estilos de vida;

descubrir si esos espacios se transforman en lugares para construir y promover la participación y la inclusión de personas de todas edades en roles activos para construir sociedades más pacíficas, tolerantes y seguras.

Con esa conciencia perspicaz lograremos ver los aspectos conflictivos para pensar estrategias que modifiquen esa situación, pero especialmente hemos de apreciar los beneficios para potenciarlos. Desde este espacio tan singular podremos visibilizar uno de los derechos humanos fundamental como es el de la educación:

“El derecho se cumple cuando la educación es sensible a las necesidades particulares de cada estudiante, se aprende y enseña con dignidad, sin violencia y sin prejuicios. De este modo, se logra una educación justa y equitativa.” (Solla, 2020, p. 7)

Propuestas metodológicas de abordaje situado

Toda ciencia no es nada más que el refinamiento del pensamiento cotidiano. (Einstein, A.)

Propuesta I: La comunidad de indagación como construcción metodológica

La comunidad de indagación, como propuesta metodológica filosófica, dialogada y compleja, permite retrabajar y resignificar la práctica desde el lugar de la experiencia argumentativa, en la cual, según Accorinti (1999), se deben destacar:

Ser capaz de escuchar atentamente a los otros,

poder revisar los propios puntos de vista a la luz de los argumentos colectivos,

construir a partir de las ideas de los demás,

estar abierto a nuevas ideas y ser fieles a nosotros mismos,

aceptar y respetar los derechos de los otros a expresar sus puntos de vista,

detectar opiniones subyacentes,

buscar la coherencia cuando argumentamos diferente,

pedir y dar razones.

El pensar una propuesta metodológica desde la comunidad de indagación nos posibilita la creación de espacios de libertad y de construcción de la palabra, desde la alteridad y la riqueza que posibilitan estos espacios de formación.

El método construido, según Accorinti, es la recuperación de la mayéutica socrática. Se presenta como

una propuesta estructurada para lograr el pensamiento crítico, creativo y cuidadoso del otro, una propuesta que pregunta por el sentido de la existencia, y que obliga a la comunidad de indagación toda... a preguntarse crítica, creativa y cuidadosamente por sus propios supuestos, por el suelo de su decir y hacer, por la tierra que fundamente su vida, por las conexiones que hilas su existencia, por el sentido (o sinsentido) de la cosmovisión que preside nuestros pasos... (p. 38)

Propuesta II. El proyecto de intervención como construcción metodológica

Nada es más universal ni universalizable que las dificultades. Bourdieu-Wacquant.

El proyecto de intervención como construcción metodológica es una práctica profesional donde se “diseña” un proyecto o programa de intervención (actuación teórica-práctica) para mejorar o solucionar un problema situado y determinado.

Hay mucha bibliografía y autores que hablan sobre cómo se debería hacer o cuáles serían los principios y pautas para llevar a cabo un proyecto de intervención, podemos hacer un resumen, no exhaustivo ni conclusivo y enumerar las siguientes:

Encuentra una problemática para abordar.

...

Explica por qué es importante la **intervención**. ...

Establece las metas que pretendes alcanzar. ...

Traza el camino para alcanzar los objetivos. ...

Define las acciones que llevarás adelante.

Ander Egg y Aguilar Idáñez (2005) sostienen y nosotras coincidimos con ellos que, para la realización de cualquier proyecto se debe realizar una minuciosa planificación estratégica y considerar los siguientes aspectos:

Denominación del proyecto.

Naturaleza.

Especificación operacional de las actividades y tareas a realizar.

Métodos y técnicas para utilizar.

Determinación de los plazos.

Determinación de los recursos.

Cálculos de los costos de ejecución y presupuesto.

Estructura organizativa y de gestión.

Indicadores de evaluación del proyecto.

Factores y condiciones externas e internas.

Estos aspectos se van a enriquecer y diferenciar teórica y metodológicamente en función de las bases epistémicas con las cuales el grupo de profesionales piense-diseñe-actúe-construya-sitúe la intervención.

Desde nuestro espacio de prácticas no formales, pensamos el proyecto de intervención como una propuesta teórica y metodológica que se construye en situación para re-pensar un contexto intersubjetivo desde una propuesta de intervención de análisis *transniveles cosmogónicos* <=> *epistémicos*.

¿Qué son los *transniveles cosmogónicos* <=> *epistémicos*? Son las diferentes realidades con las que se puede abordar un objeto de estudio teniendo en cuenta:

Los diferentes niveles de realidad (cosmovisivos, occidentales, orientales, cristianos, nativos, hegemónicos, universales, resistentes, mitológicos, religiosos),

las diferentes lógicas intervinientes (lineales y no lineales)

y el sujeto que, desde la alteridad, el diálogo, la recursión y procesos metacognitivos mediante, construye el conocimiento desde la translógica que lo repiensa en el transnivel (entendido desde Prigogine, como sistema alejado del equilibrio). (Gonfiantini, 2023 p. 38. En: Copertari, López Neves, Delmaschio, 2023).

Reflexiones finales

... Hasta que la educación, la tolerancia, la solidaridad y la otredad se hagan costumbre. (Gonfiantini, 2023)

Todo el recorrido que hemos querido reflejar surge de estudiar y tratar de pensar la circularización de las prácticas no formales y categorizar teórica y metodológicamente, la actividad de la Educación No Formal como instancia de formación, reflexividad y praxis situada. Pensamos hoy que el siglo XXI demanda con más urgencia que nunca nuevas prácticas para nuevos espacios, formales, no formales e informales.

Desde hace ya muchos años Byung-Chul Han nos recuerda los desafíos y urgencias de vivir en estas sociedades del cansancio y de la transparencia, de cómo tenemos que volver a sentir el aroma del tiempo, recuperando el tiempo de los rituales y el tiempo del ágora en la contemplación de nuestra vida. En una era de infocracia y de no-cosas, pensar prácticas desde los espacios no formales nos invitan a detenernos a pensar en las otredades y alteridades, en las diversidades y singularidades. Como afirma Prieto Castillo (1998, p. 331), en palabras siempre actuales, desde su experiencia y su accionar en América Latina: volver la mirada a los protagonistas involucrados en esas esferas, reconocer sus necesidades y demandas, acercarnos a su cultura, acompañar esos procesos de transformación, facilitar su expresión, sistematizar las experiencias y, singularmente, lograr que todos y cada uno de los participantes puedan potenciar sus capacidades en propuestas centradas en el aprendizaje y el interaprendizaje.

Referencias bibliográficas

- Accorinti, S. (1999). *Introducción a Filosofía para Niños*. Manantial.
- Allena, M.F., Candia, M.R., Cervantes, C. Citerio, A. y Urcola; D. (s/f). *Cuidar la experiencia de aprender, reinventando las prácticas del enseñar*. <https://campuseducativo.santafe.edu.ar/cuidar-la-experiencia-de-aprender-reinventando-las-practicas-del-ensenar/>
- Ander Egg, E.; Aguilar Idáñez, M. J. (2005). *Cómo elaborar un proyecto. Guía para diseñar proyectos culturales y sociales*. Lumen/Humanitas Aires.
- Bourdieu, P.; Wacquan, L. (1995). *Respuestas: Por una antropología reflexiva*. Grijalbo:
- Brambilla-Pautasso, C., Gonfiantini, V., & Ibarra, M. (2022). Propuestas teóricas-metodológicas-prácticas de la Educación No Formal Para la Curricularización de la Extensión. *593 Digital Publisher CEIT*, 7(2-1), 64-72. <https://doi.org/10.33386/593dp.2022.2-1.1056>
- Coombs, P. (1985). *La crisis mundial en la educación. Perspectivas actuales*. Santillana.
- Copertari, S.; Lopes Neves, C.; Delmaschio, C. (2023) *La Techné Educativa en Pandemia. Diálogos para una educación desde la virtualidad*. ECE.
- Freire, P. (2002). *Educación y cambio*. Galerna.
- Freire, P. (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo XXI.
- Gonfiantini, V. (2016). *Complejidad, ética y educación*. Laborde.
- Gonfiantini, V. (2022) Investigar: Cuando en vez de confrontar metodologías, nos atrevemos a ponerlas en diálogo. En: *CIEG, Revista Arbitrada del Centro De Investigación y Estudios Gerenciales*, 55 (1-19), mayo – junio 2022
- Gonfiantini, V. (2023) Investigar. Dossier. En *CIEG, Revista Arbitrada del Centro De Investigación y Estudios Gerenciales*. https://grupocieg.org/wp-content/uploads/2023/06/Gonfiantini_Investigador_Dossier_jun2023.pdf <https://>

- grupocieg.org/investigacion-compleja-y-transdisciplinar/
- Habermas, J. (2008). *Entre razón y religión-dialéctica de la secularización*. Fondo de Cultura Económica.
- Han, B. C. (2021). *No-Cosas. Quiebre del mundo de hoy*. Taurus.
- Han, B. C. (2022). *Infocracia. La digitalización y la crisis de la democracia*. Taurus.
- Han, B. C. (2023). *Vida contemplativa. Elogio de la Inactividad*. Taurus.
- Heidegger, M. (1998). *El ser y el tiempo*. Fondo de Cultura Económica
- Jackson, P. (1999). *Enseñanzas implícitas*. Editorial Amorrortu
- Kusch, R. (1976). *Geocultura del hombre americano*. Fernando García Cambeiro.
- Kusch, R. (1998-2003). *Obras Completas*. Editorial Fundación Ross.
- Messina, G., Pieck, E. y Castañeda Bernal, E. (2008). *Educación y trabajo: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. Colección Innovemos 1. UNESCO OREALC. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000160881>
- Pastor Homs, María Inmaculada. (2001). Orígenes y evolución del concepto de educación no formal. Universitat de les Illes Balears en *Revista Española de Pedagogía*, año LIX, (220), 525-544. <https://revistadepedagogia.org/lix/no-220/origenes-y-evolucion-del-concepto-de-educacion-no-formal/101400009894/>
- Prieto Castillo, D. (1.999). *La comunicación en la educación*. Ediciones Ciccus-La Crujía.
- Prieto Castillo, D. (1998). Comunicación educativa en el contexto latinoamericano. En *Intervención Psicosocial*, 7(3), 329-345. <https://www.copmadrid.org/webcopm/publicaciones/social/43317.pdf>
- Sarramona J. Vázquez G. AntoniJ. (1993). *Educación no formal*. Ariel Educación.
- Sirvent, María Teresa; Toubes, Amanda; Santos, H.; Llosa, S.; Lomagno C. (2010). Revisión del concepto de Educación No Formal. *Cuadernos de Cátedra de Educación No Formal*, OPFYL. Facultad de Filosofía y Letras UBA, Buenos Aires. N° 29. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/10052>
- Solla, A. (2020). Prólogo de la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago). En *Educación no formal, desarrollo sostenible y la Agenda Mundial Educación 2030*. OREALC/UNESCO (Santiago) y la Oficina de la UNESCO (México).
- Trilla, J., Gros, B.; López F. y Martín, M J. (2003). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y Educación Social*. Ariel Educación.
- Trilla, J. (1993). *La educación fuera de la escuela*. Ariel.
- UIS. (2012). *Clasificación Internacional Normalizada de la Educación*. CINE 2011. <https://learningportal.iiep.unesco.org/es/glossary/educacion-no-formal>
- Sarramona J, Vázquez G, Colom A. (1998). *Educación no formal*. Ed Ariel educación.
- UNESCO - UNEVOC (2006). *Educación no formal. Fundamentos para una Política educativa*. República Oriental del Uruguay Ministerio de Educación y Cultura Dirección de Educación.