

## Comunidades colaborativas. Saberes y experiencias con jóvenes vulnerables en educación no formal<sup>1</sup>

María Jesús Márquez-García<sup>2</sup>; José Ignacio Rivas-Flores<sup>3</sup>; Piedad Calvo León<sup>4</sup>

Recibido: Marzo 2020 / Evaluado: Abril 2020 / Aceptado: Mayo 2020

**Resumen.** El trabajo que presentamos se enmarca en la investigación realizada para el proyecto I+D+I *Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples*. En él profundizamos en los datos de uno de los “Estudio de casos” realizado en una Asociación Intercultural, que tiene su sede en un pueblo de Andalucía, España.

El método de trabajo fue el Estudio de casos narrativo-biográfico con el que se generó un proceso compartido con los y las participantes, utilizando estrategias e instrumentos que posibilitaron encuentros narrativos participativos. Las entrevistas nos permitieron profundizar en *cómo las ecologías del aprendizaje* permiten ir más allá de los límites institucionales de la educación secundaria y comprender de qué modo aprenden los y las jóvenes en contextos de educación no formal e informal. De los resultados emergieron procesos de aprendizaje desde la interactividad constante, la reconsideración de los tiempos, la actividad grupal necesaria para aprender, la búsqueda de un modo divertido y desafiante de expresarse y la producción de material audiovisual para expresar cuestionamientos éticos y de justicia social. Una de las aportaciones de la discusión de interés y repercusión en el ámbito educativo y particularmente en la educación secundaria, es la necesidad de propiciar el diálogo entre la educación formal, no formal e informal para repensar un currículum basado en componentes emocionales, axiológicos e interpersonales.

**Palabras clave:** ecologías de aprendizaje; aprendizaje activo; educación informal; exclusión social; joven desfavorecido.

## [en] Collaborative communities: Knowledge and experiences with vulnerable youth in non-formal education

**Abstract.** This work is part of the research carried out for the R+D+I project “Ecologies of learning in multiple contexts. Analysis of expanded education projects and citizenship formation”. For this paper we delve into the data of one of the “Case Studies” that is developed in an Intercultural Association, settled in a little village in Andalusia, Spain.

The work method was a narrative-biographical case study, which was developed in a shared process with the participants, using strategies and instruments that enabled participatory narrative meetings. The interviews allowed us to deepen how learning ecologies allow us to go beyond the institutional limits of secondary education and understand how young people learn in non-formal and informal education contexts.

From the results emerged learning processes regarding a constant interactivity, the reconsideration of the times, the group activity necessary to learn, the search for a funny and challenging way of expressing oneself, and the production of audiovisual material to express ethical and social justice questions. One of the contributions of the discussion, interesting and with repercussion in the educational field, and particularly in secondary education, is the need to promote dialogue between formal, non-formal and informal education to rethink a curriculum based on emotional, axiological and interpersonal.

**Keywords:** Ecologies of learning; Activity learning; informal education; social exclusion; Disadvantaged youth.

**Sumario.** 1. Introducción. 1.1. Comunidades colaborativas e identidades nómadas. 2. Metodología. 3. Resultados y Discusión. 3.1. Contextos de aprendizaje nómada. 3.2. Cambiar trayectorias de vida y educativas: buscando significado a la experiencia 3.3. La evaluación como aprendizaje. Dando sentido a lo vivido. 3.4. Borrando fronteras. El aula en la vida. 4. Conclusiones. 5. Referencias bibliográficas.

<sup>1</sup> I+D+I *Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples* (EDU2014-51961-P), financiado por el Ministerio de Economía y Competitividad y presentado de forma coordinada por tres grupos de investigación que forman parte de REUNI+D: **ICUFOP**, **PROClE** y **NODO Educativo**. <http://www.proyectoecoec.com/>

<sup>2</sup> Universidad de Málaga (España)  
Email: [mariajesusmarquez@uma.es](mailto:mariajesusmarquez@uma.es)

<sup>3</sup> Universidad de Málaga (España).  
Email: [i\\_rivas@uma.es](mailto:i_rivas@uma.es)

<sup>4</sup> Universidad de Málaga (España).  
Email: [piedy@uma.es](mailto:piedy@uma.es)

**Cómo citar:** Márquez-García, M. J.; Rivas-Flores, J. I.; Calvo León, P. (2021). Comunidades colaborativas. Saberes y ex-periencias con jóvenes vulnerables en educación no formal. *Revista Complutense de Educación*, 32 (2), 227-236.

## 1. Introducción

Este estudio se enmarca en la investigación *Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples. Análisis de proyectos de educación expandida y conformación de ciudadanía*. Desarrolla uno de los dieciséis “Estudio de casos” que conformaron este proyecto. El estudio que se presenta analiza la experiencia de educación no formal en el marco de proyectos europeos con jóvenes en situación de vulnerabilidad social y educativa (Calvo, Prados y Padua, 2018).

El estudio se realiza en la Asociación Intercultural-Life, que tiene su sede en un pueblo de Andalucía, España. Esta asociación lleva a cabo programas de intercambio internacional, Erasmus+, con jóvenes en riesgo de exclusión educativa, de diferentes países de Europa y del mundo. Los proyectos realizados por esta asociación tienen una duración de dos años, durante los cuales se hacen cuatro o cinco encuentros internacionales (uno en cada país), dependiendo de los países participantes. Los grupos están formados por entre quince o veinte jóvenes estudiantes de zonas socialmente vulnerables y en riesgo de abandono escolar. En estos proyectos también se implica a una parte del profesorado de los centros educativos que participan y se plantean reconectar a estos jóvenes con la educación formal y estimularles a continuar con los estudios desde un posicionamiento más consciente, crítico y autónomo. Los temas que se trabajan en estos proyectos están referidos a cuestiones de índole social como: las respuestas a la discriminación, la democracia, la participación juvenil en entornos locales, la construcción sostenible, la resolución creativa de conflictos, la recuperación del espacio verde y la memoria histórica. Los proyectos con jóvenes pretenden la emancipación a través de la autocalificación y el fortalecimiento personal y grupal (Chib, Bentley, y Nanyang, 2019).

El objetivo del artículo es analizar los procesos de participación de jóvenes de educación secundaria en proyectos de educación no formal autogestionados, orientados hacia la construcción de ciudadanía crítica. El contenido de estos proyectos se focaliza en temáticas sociales relevantes para su situación particular y para la comprensión del sistema-mundo. Igualmente, se plantea indagar en procesos de aprendizaje basados en la participación, la resignificación de los tiempos, la acción grupal necesaria para aprender, la exploración de modos divertidos y desafiantes para expresarse, la búsqueda de nuevos espacios que implican la transformación del rol del maestro/educador como facilitador y la creación de material audiovisual. En este estudio se pone el foco de forma especial en los procesos de no discriminación e inclusión que se llevan a cabo a través de las estrategias de los talleres de Anti-bias y Crea-Video. Estos saberes se sitúan en el terreno de las *habilidades blandas* generadas por aprendizajes invisibles, informales, permanentes, generativos y nómadas (Martin-Barbero, 2003; Fernández y Anguita, 2015), significativos para la construcción de una ciudadanía crítica y participativa.

Los proyectos que se analizan pivotan sobre cuatro ejes en los que se articula la actividad: a) se trabaja la cohesión grupal, para lo que se constituyen grupos heterogéneos de jóvenes procedentes de diferentes países y contextos sociales; b) se favorece tanto los aprendizajes de tipo instrumental como aquellos que se generan desde propuestas vivenciales, con una base relacional y afectiva; c) se aumenta el capital social a través de situaciones de interacción y conflicto; d) y se desarrollan procesos reflexivos y auto-evaluativos (Martínez y Fernández, 2018). Además se trabaja con los jóvenes un proceso de concienciación sobre su propia situación, potencialidades e intereses, que les ayuda, tanto a nivel personal como de grupo social, a tomar las riendas de su propia vida y a poder influir en su comunidad y en la sociedad en general. Por último, los grupos pueden expresarse, intercambiar ideas y crear conjuntamente una producción en video que les permita difundir su mensaje a través de una creación artística (performances, dramatizaciones, creaciones musicales, etc.)

Se analizan las experiencias de los jóvenes en el marco de las “ecologías del aprendizaje” (Jackson, 2013; Martínez y Fernández, 2018; Siemens, 2007) entendidas como cualquier sistema (material o virtual) en el que tiene lugar el aprendizaje. Este concepto permite comprender cómo aprenden los y las jóvenes, (dentro y fuera de la institución educativa, unido a los procesos vivenciales vinculados con los procesos de relación, que incluyen la participación, la creación y la evaluación), partiendo de sus propios relatos de aprendizaje. Se rompe con la visión de que el aprendizaje se circunscribe al ámbito formal y académico, focalizado en lo curricular, para abrirlo a espacios de creación y participación centrados en la acción. A menudo estos espacios conforman aprendizajes invisibles para el currículum formal (Fernández y Anguita, 2015).

En este sentido, se considera la ecología de aprendizajes como marco adecuado para comprender el proceso de construcción y reconstrucción de las subjetividades, las cuales cobran sentido en la acción social y dialógica. De este modo, en el proceso de aprendizaje se reconoce la complejidad del mundo, la incertidumbre, la diversidad y la responsabilidad social en la sociedad del conocimiento (Barron, 2006; Castells, 2000, García y Lalueza, 2019; Faltoni, 2016; Tedesco, 2000; Herrera, 2013; Martínez y Fernández, 2018). Son varias las investigaciones que han puesto de relieve que el aprendizaje tiene lugar en comunidades reales, fuera del contexto escolar, orientado por intereses, aficiones o relaciones (Wenger, 2001; Martin-Barbero, 2012; Martínez y Fernández, 2018; Pereira, Fillol y Moura, 2019). Sin embargo, este tipo de aprendizaje no es valorado dentro de la escuela, siendo el primer recurso con el que aprenden los y las jóvenes en contextos reales de interacción (Cobo y Moravec, 2011). Justamente las herramientas

aquí analizadas (talleres de Anti-bias y Crea-vídeo) reconocen este proceso y afrontan el trabajo con jóvenes desde el reconocimiento de su peculiaridad e intereses.

### 1.1. Comunidades colaborativas e identidades nómadas

Desde mediados del siglo pasado la educación formal, no formal e informal se han configurado como espacios separados en todos los ámbitos, pero sobre todo en la intervención política y normativa. Mientras que la educación formal se ha desarrollado en el ámbito intervencionista y tecnocrático, la educación no formal se ha construido como un ámbito abierto a tradiciones pedagógicas más participativas, lúdicas y de acción. Se da la paradoja que, aunque la educación no formal ha existido siempre fuera del sistema formal y una de sus tareas ha sido acoger a personas que han quedado fuera de él, se ha configurado como un espacio con propósitos concretos y centrado en una riqueza de actividades que favorecen los aprendizajes (Cobo y Moravec, 2011). Podríamos decir que a los procesos de aprendizaje que no son evaluados se les permiten prácticas más inclusivas, dinámicas, lúdicas y creativas (Lamata, 2011).

En investigaciones realizadas sobre narrativas escolares se descubre que hay un gran número de experiencias educativas que tienen lugar fuera del ámbito institucional, la mayoría de ellas con una gran significación en los procesos personales, sociales, políticos y educativos (Rivas, Cortés y Márquez, 2018). Se trata de experiencias de comunidad y de acción en contextos de relación entre iguales que van orientando su estar en el mundo. Mientras que los estudios sobre los efectos de la escolaridad, en Educación Secundaria, están mostrando un retroceso importante de la institución escolar que la aleja de las necesidades de los jóvenes, los saberes no académicos, como los sociales y afectivos, son cada vez más importantes en su formación, pero ocupan una menor centralidad (Dussel, 2014a).

El currículum como proyecto social prioriza unos saberes sobre otros y unas prácticas sociales sobre otras, que en ningún caso son neutrales. El orden, la secuencia, la centralización del saber, la organización vertical y la distribución del tiempo, han dado origen a una lógica del currículum secuenciado y propedéutico. Como señala Dussel (2014a),

La cultura actual irrumpe en la cultura programada del espectador del siglo XX, que se rompe ante la emergencia de nuevos medios digitales promovidos por otro modo de relación y afiliación. En estos nuevos contextos educativos los contenidos pueden ser coproducidos por los propios jóvenes sin parámetros marcados “desde arriba o desde fuera”, desde una lógica en la que todos participan y aportan creando su perspectiva sobre la cultura (p. 12).

Otro componente importante es el papel que se le asigna a la educación en la superación de las desigualdades sociales, el cual se sigue incumpliendo de forma reiterada. De alguna manera se puede decir que el rol compensatorio que se le atribuye y la misión de redistribución social y transformación de los destinos sociales de las personas marginadas, sigue siendo, en buena parte, ilusorio. Los proyectos transformadores, pensados colectivamente para proporcionar nuevos horizontes a personas excluidas socialmente, siguen siendo un desafío por su falta de peso en la práctica educativa formal.

En las poblaciones vulnerables se hace más urgente contemplar el sentido ecológico del aprendizaje, considerando la riqueza de los procesos que tienen lugar dentro y fuera de las fronteras institucionales. Esto significa pensar en múltiples espacios y tiempos para aprender y tomar en consideración epistemologías emergentes como “epistemologías cívicas”, “feministas” o “del sur” (Martínez y Fernández, 2018), que suponen propuestas alternativas que involucran a los jóvenes en políticas sociales contra el machismo, privatización patrimonial, cambio climático, pobreza, diversidad funcional, etc. Estas experiencias, desafiantes y transformadoras, ponen en cuestión la educación tecnocrática basada en estándares e incorporan experiencias emocionales y relacionales, colectivas y personales, centradas en la responsabilidad como centro del aprendizaje (Dussel, 2014b). Como señala Faltoni (2016), se plantean actuar desde una ecología de la acción en la que se complementa la racionalidad con la relacionalidad en un mundo complejo y desigual.

El concepto de *Ecologías de Aprendizaje*, así como el de *Educación Expandida* (Díaz y Freire, 2012), nacen con el propósito de transformar instituciones y currículums obsoletos y mostrar otros procesos, espacios, tiempos y aprendizajes centrados en la experiencia a partir de contextos múltiples e interconectados. En este artículo se plantea la descentralización del currículum, con el compromiso de atender a procesos *democráticos* de construcción de la cultura, en el sentido de bienes pro-comunes materiales e inmateriales. Esta perspectiva supone incorporar procesos de educación no formal crítica a la educación secundaria formal, que confronten al sistema neoliberal y tradicional, cerrado en sí mismo, para abrirlo a procesos de ayuda mutua en la comunidad, que lleven a una mejor calidad de vida a través de la cooperación, el consumo responsable, la participación, el uso de tecnologías apropiadas, la justicia y la ética (Villasante, 2014). Es decir, deslocalizar los lugares de aprendizaje, las formas de producción, los modos de participación e inclusión y los espacios fragmentados.

Se piensa en el currículum como texto complejo que mantiene la tensión sobre qué es lo común y busca nuevos mapas de saberes y disputas que nos sitúen en territorios amplios y comprometidos con el espacio público, en los que propiciar escenarios diversos de participación e interacción coincidiendo con la idea de currículum como una “conversación complicada”, planteada por Pinar (2015).

Además, profundizando en el sentido que se propone desde la perspectiva de las ecologías del aprendizaje, replanteamos las identidades del profesorado; éste pasa de ser el epicentro de la enseñanza bancaria, a ser un agente de

cambio y, como tal, participa en procesos de transformación que están profundamente relacionados con conflictos de la cultura y la sociedad. Se alude a nuevas identidades relacionadas con la dimensión creativa de diseñar y provocar procesos de aprendizaje basados en la construcción de comunidades colaborativas y apoyados en las relaciones grupales, la participación y la coevaluación (Freire, 2008; Herrera, 2013).

Las identidades, en estos procesos de aprendizaje, son denominadas “nómadas” y tienen una topografía laberíntica, de resistencia al neoliberalismo, contra la concentración de poderes, la desigualdad y las exclusiones (Planella, 2012; Segarra, Traver y Lozano, 2015). La *pedagogía nómada* se apoya en aquellas trayectorias que se han ido conformando a partir de encuentros informales, dedicadas a cohesionar grupos, ayudar o acompañar a otras personas, en la que priman valores como la solidaridad, la inclusión y la intensidad de la experiencia en la dimensión ético-política, lejos de las identidades neoliberales individuales (Diez, 2018).

Desde esta perspectiva, se plantea la ética nómada a través del movimiento, en un camino discontinuo, entrelazado, no lineal, pero armónico y corporeizado en la creatividad, la responsabilidad y el compromiso. Como señala Braiddotti (2006), la ética nómada se aleja de una ética cerrada y homogénea para responder a un estilo de pensamiento autorreflexivo que pone en juego la creatividad, tomando la vida como punto de referencia (Villasante, 2014). En este sentido la identidad nómada está ligada a comunidades, contextos, momentos y movimientos que borran las fronteras entre los contextos formales, no formales e informales en las experiencias de los y las jóvenes. La ética nómada se conecta con la ética de la implicación, lo cual significa la creación de espacios y situaciones que propicien vínculos colectivos en procesos en los que “cada quien pueda dar lo mejor y recibir esa creatividad colectiva” (Villasante, 2014, p. 84).

## 2. Metodología

El método utilizado en esta investigación corresponde a un estudio de casos con enfoque biográfico-narrativo (Clandinin, Pushor y Orr, 2007; Rivas y Herrera, 2010; Simons, 2011; Corona y Kaltmeier, 2012; Denzin y Lincoln, 2015), realizado entre los años 2016-2019. El contexto es una asociación de Educación no formal que trabaja con jóvenes en riesgo de exclusión social y educativa, y que realiza programas de intercambio juvenil, asociados a proyectos internacionales, en el marco del programa de Erasmus+. El trabajo con jóvenes se realiza con la colaboración del profesorado del centro educativo de secundaria de los países participantes que acompañan a los adolescentes en sus desplazamientos. El centro español se encuentra en la zona norte de Granada y los intercambios de jóvenes se desarrollan en un pueblo de unos trescientos habitantes, en un entorno rural a treinta kilómetros de la ciudad. Esto permite romper los espacios y participar activamente en la vida del pueblo.

La perspectiva narrativa con la que se aborda la investigación permite que sea la propia narración el desenca-denante de la indagación o, como plantea Conle (2014), que sea el propio relato el modo de buscar. De ahí que se utilicen estrategias, herramientas e instrumentos que posibiliten encuentros narrativos compartidos, participativos y contruidos a partir de las experiencias que se dan en el campo y en el proceso de la investigación. Lo más relevante del proceso de investigación fue fomentar conversaciones, encuentros, espacios, observaciones y participaciones ‘in situ’ (Chase, 2015) entre investigadores y participantes. Este proceso metodológico supone un continuo debate, un proceso ético compartido y dialogado con cada participante.

La información se recoge a partir del uso de las siguientes estrategias y herramientas:

- Observaciones participantes en el contexto realizadas durante más de dos años de investigación (20 registros).
- Entrevistas narrativas a jóvenes estudiantes del IES (12 entrevistas EE).
- Entrevistas grupales a jóvenes participantes en proyectos de intercambio Erasmus+ que trabajan en educación social y que actúan como voluntarios en los intercambios y en los IES (6 entrevistas grupales EG. V).
- Entrevistas grupales a profesorado de los IES cuyo alumnado participa en los proyectos (4 entrevistas EG.P).
- Relatos biográficos a las 2 dinamizadoras fundadoras de la asociación (D).
- Análisis de producciones audiovisuales de la plataforma Vimeo, utilizada para la difusión de los audiovisuales<sup>5</sup>.
- Observación participante en los talleres. Los investigadores participan en las actividades de los talleres junto al grupo de jóvenes. Estos encuentros se constituyen como espacios de relación y conversación espontáneos y de ellos se derivaba la realización de entrevistas grupales breves, en las que se profundiza colectivamente y se recoge información emergente.

Habitualmente los talleres se inician con la preparación de un espacio con mobiliario flexible y con todos los recursos que se pudieran reunir para poder trabajar a partir de cartografías, imágenes, dibujos, tarjetas, performances, etc. Se utiliza todo el espacio en un clima distendido, sentadas en círculo, favoreciendo el trabajo de pequeños

<sup>5</sup> Enlace de videos de proyectos de asociación Intercultural Life: <https://vimeo.com/user14893881>

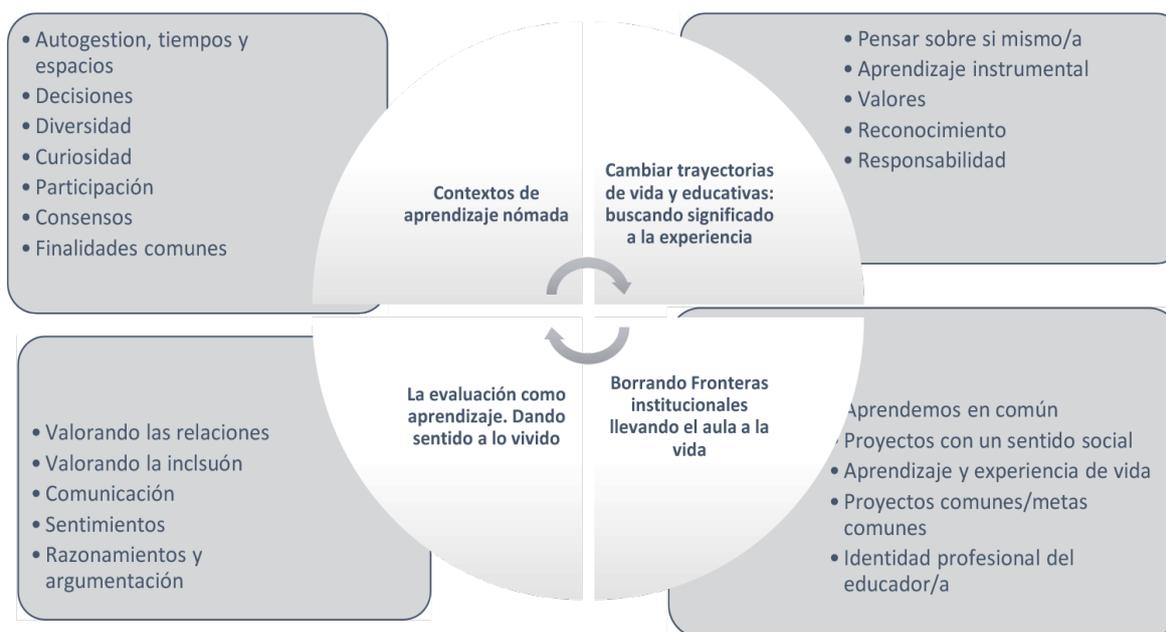
grupos heterogéneos, rotando según las propuestas del taller. Los grupos lo conforman entre cuatro o cinco personas de distintas nacionalidades. Estas reuniones siguen la siguiente secuencia:

- 1° Reunión del gran grupo, formado por todos y todas las jóvenes participantes, las formadoras, colaboradores/as, y profesorado implicado de cada país.
- 2° Planeamiento de actividades para lograr la cohesión, conocimiento de los distintos miembros del gran grupo y el establecimiento de relaciones de respeto y confianza.
- 3° Librementemente se forman pequeños grupos heterogéneos de trabajo y se realizan propuestas de temáticas abiertas cercanas a sus vivencias.
- 4° Se establecen sesiones amplias de trabajo grupal para facilitar el diálogo abierto, el consenso y la toma de decisiones. Los tiempos deben garantizar la posibilidad de participar a todos y todas e intervenir en la toma de decisiones. Si surge un conflicto en el grupo de trabajo, se interrumpe el proceso para entrar en una fase de reflexión y diálogo sobre el conflicto.
- 5° Al final de la jornada de la mañana y de la tarde se reúne de nuevo el gran grupo para la evaluación. Cada grupo presenta el estado de su trabajo, las dificultades, el conflicto y los logros. Finalmente, el grupo expone su valoración y el resto de los grupos los evalúa. La evaluación no es en ningún caso calificadora, ni un trámite, significa un compromiso del grupo.<sup>6</sup>

Se analiza la información en base a la teoría que emerge inductivamente de la información en tres fases: 1° *Codificación Abierta*, se lee el texto de manera reflexiva para identificar temáticas. 2° *Codificación Axial*, las temáticas se relacionan e interconectan. 3° *Codificación selectiva*, una categoría nuclear o central une todas las demás temáticas formando una historia que relaciona categorías y temáticas (Gibbs, 2012).

En la figura 1 se recogen las categorías de análisis que relacionan las distintas temáticas emergentes:

Figura 1: Categorías de análisis relacionadas con las distintas temáticas emergentes



### 3. Resultados y Discusión

Los talleres que se analizan aportan un nuevo punto de vista sobre el aprendizaje de jóvenes vulnerables y ponen en diálogo diferentes contextos de formación. El estudio plantea los riesgos para estos jóvenes de tener como única opción educativa procesos de aprendizaje lineales, de reproducción de contenidos, selectivo, calificadores y centrados en lo academicista como eje del éxito en un contexto institucional cerrado. Los participantes plantean todo lo contrario: es posible aprender de un modo más global, integrando lo personal, la diversidad, lo relacional, lo colectivo y lo creativo como ingredientes básicos para la reflexión, la acción y la evaluación desde el planteamiento nómada y la ética del compromiso.

<sup>6</sup> Elaborado a partir de las observaciones en el campo.

### 3.1. Contextos de aprendizaje nómada

Los contextos de aprendizaje, en los talleres Anti-bias y Crea-Video, están mediados por la participación, por un alto componente emocional, corporal y relacional de las y los participantes y centrados en procesos de colaboración e interconexión entre todos ellos (Díaz y Freire, 2012). Esto significa repensar un modo de educación expandida, que suponga un nuevo rol social y nuevas relaciones educativas, remplazando la existente por otra alternativa basada en tres conceptos básicos: *aprender haciendo*, es decir, los escenarios educativos se convierten en un taller y un espacio relacional basados en la práctica; *aprendizaje relevante*, que significa que el estudiante trata de comprender su entorno cotidiano y se relaciona con el aprendizaje como un sujeto activo; *basado en la experiencia*, es decir, la educación debe combinar los procesos formales con otros no formales e informales.

Los medios digitales juegan un papel fundamental en los proyectos de aprendizaje de jóvenes, así como en su vida cotidiana, por eso se convierten en una herramienta relevante y cercana; por ejemplo, el móvil, y las posibilidades de creación de información responsable e inclusiva. La creación de videos vinculada a un proceso de aprendizaje participativo posibilita el intercambio de saberes, interacciones, creaciones y aprendizajes instrumentales. Elaborar en el grupo un guion, hacer la grabación, edición y difusión del material conlleva una ecología de la acción (Faltoni, 2016) entrelazando la ética, la comunicación, la cooperación, la inclusión y la participación ciudadana.

Los procesos que se generan en los talleres y seminarios Anti-bias y Crea-Video albergan una gran riqueza de reflexión que facilita el poder trabajar y crear juntos y de este modo iniciar la construcción de una comunidad práctica de aprendizaje (Wenger, 2001). Los tiempos y los espacios son autogestionados y la participación conjunta en la realización de la temática propuesta es el primer valor sobre el que reflexionar, junto a la búsqueda de los materiales y la realización técnica.

Como comenta una de las formadoras:

A veces algún joven pasa varios días hasta que decide formar parte del trabajo grupal, no pasa nada, mientras tanto va estando presente, se va relacionando en otros momentos informales, hasta que de pronto despierta y es muy bonito ver cómo se incluye en la dinámica (D1).

Por su parte, las personas voluntarias comentan puntos de vista similares en relación a los procesos de los sujetos participantes:

Un descubrimiento importante de los participantes de nuestros seminarios fue que primero tenemos que aprender a realmente tomar decisiones de forma democrática en grupos y a resolver conflictos de forma creativa y constructiva, sin discriminar a nadie, para después poder trabajar fuera (EG.P.1).<sup>7</sup>

En cuanto a la metodología, me gustaron mucho los juegos que se han realizado para conocernos, ya que nos sirve como reflexión, en nuestra vida personal y además para aplicarlo en el aula (EG.P.2).

El horario está muy aprovechado; sólo se hacen paradas para las comidas y los tiempos de descanso. En el equipo todas las personas aportan algo y todas las aportaciones son necesarias y valoradas por el grupo. Cada día se reflexiona sobre cómo se han sentido, cómo se han tomado las decisiones para avanzar y si se han mantenido los principios democráticos. Los recursos son las propias personas y los espacios del entorno, utilizando performances y basándose en estrategias de teatro del oprimido; el trabajo se basa en participar, planificar, desarrollar, compartir y evaluar.

Ha sido estupenda la organización de los contenidos del curso, va desde la práctica a la teoría. Nos aporta más consciencia, y nos brinda una oportunidad de abrirnos, lo que es importante para todos (EG.V.1).<sup>8</sup>

Ha sido una experiencia muy positiva en un clima de confianza. Se deberían dar clases así (E.E.2).<sup>9</sup>

Las dinámicas han sido muy interesantes, y voy a aplicarlas en mi aula (EG.P.3).

### 3.2. Cambiar trayectorias de vida y educativas: buscando significado a la experiencia

Como se viene diciendo, el entramado relacional, creativo y de aprendizaje en colaboración pone de relieve que ciertas competencias, desarrolladas en los contextos no formales e informales, resultan invisibles en los contextos formales, como son los centros de educación secundaria (Cobo y Moravec, 2011). Del mismo modo, se obvian aprendizajes emergentes, que pueden surgir a partir de otros modos organizativos y metodológicos, como: la interactividad, el tiempo para el descubrimiento del saber, la valoración de cómo se aprende al mismo tiempo de cómo se actúa en el grupo, la búsqueda de un modo de aprendizaje divertido y desafiante, el papel del educador/a como facilitador/a, la

<sup>7</sup> Entrevistas Grupales a Profesorado de los IES

<sup>8</sup> (EG.V.) Voluntarios en los intercambios y en los IES. Participantes de Erasmus+ y Educadores Sociales

<sup>9</sup> (E.E) Estudiantes del IES participante en intercambios

producción de material para la sociedad... En definitiva, se está planteando pasar de ser consumidores de material didáctico a productores para la mejora social.

Entre otros, el manifiesto *Edupunk* supone una aproximación reivindicativa y radical de cambio del aprendizaje y propone aspectos que se deben tener en cuenta para analizar los proyectos de participación de jóvenes en la educación formal, basados en la implicación ecológica relacional-racional y la búsqueda de sentido en el aprendizaje instrumental (Cobo y Moravec, 2011, Freire, J. 2008; Gorodetsky y Barak, 2015).

Yo no le veía el sentido a estudiar inglés, después de esta experiencia me he puesto las pilas ya que tiene un sentido, si sé más inglés me puedo comunicar mejor, ya que el inglés era la lengua que utilizamos con el resto de los participantes del proyecto (...) Conoces otras culturas, otras formas de vivir que no son ni mejores ni peores, simplemente diferentes, aprendemos unos de otros (E.E.1).

Pero no sólo los aprendizajes instrumentales se ven enriquecidos, sino que descubren la necesidad de relacionarse desde otros valores para avanzar en la vida. Entre los aprendizajes que valoran de su participación en estos proyectos destacan:

Este proyecto te enseña que hay otros valores, ni más ni menos importantes, (...) esto se debería aprender desde pequeños, (...) Es importante aprender a socializarte con la gente, a que hay que ayudar a los demás, que si tienes un problema lo puedes compartir. Necesitamos el contacto humano, necesitamos de otra gente para sentirnos felices y completos, no nosotros solos con nuestros propios logros, porque cuando llega ese logro se acabó. Sin embargo, si a ti te enseñan a socializarte... que hay otras cosas, otros mundos, otros sitios... siempre vas a tener algo que hacer. Siempre vas a poder seguir feliz (E.E.3).

Lo social y afectivo de la experiencia queda como un recurso personal:

Me quedo con las relaciones, en los intercambios encontramos amigos y amigas de verdad, yo ahora tengo amigos y amigas en Alemania, en Turquía, en Francia... con algunos continuo hablando, para mí es como mi hermano, nunca podía imaginarlo (E.E.4).

Las interacciones humanas en grupos diversos y los vínculos son la base de la inteligencia cultural (Castells, 2000; Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. Valls, R. 2002; Freire, 1997) y posibilitan el aprendizaje entre las personas, de modo que aprendemos más del conjunto de interacciones con personas diversas en situaciones reales, que de programas escolares enciclopédicos.

Una participante lo expresa del siguiente modo:

La experiencia estuvo guay porque conocí a gente nueva que venían a conocer tu ciudad (...) y a veces te sentías como responsable, porque venían a conocer tu ciudad, a ti y a más gente (...). Y como que les tenías que enseñar el país en muy poco tiempo. Me gustó muchísimo (E.E.7).

Las experiencias de aprendizaje participativo nómada, como nos narran los jóvenes, posibilitan ampliar nuestras expectativas personales y educativas. Supone sentirse y pensarse de otro modo y eso se convierte en un elemento transformador para jóvenes injustamente “catalogados” como fracasados escolares.

No podía creer que podría salir de España, nadie lo creía cuando yo se lo decía. Nadie creía en mí para nada, yo era como si no valiera nada, las personas ni me veían. Ahora siento que los demás han vuelto a creer en mí. Todos están creyendo que puedo hacer cosas y estoy con muchas ganas de hacer muchas cosas (E.E5).

### 3.3. La evaluación como aprendizaje. Dando sentido a lo vivido

El proceso que se vive en estos talleres va estableciendo un contexto de interacción para conformar un pensamiento crítico y un diálogo intercultural entre grupos diversos, dando especial importancia a cómo se forman los consensos mediante el diálogo interno del grupo, de modo que las emociones y el relato construido están continuamente en relación (Ferres y Masanet, 2017). En cada una de estas dinámicas, Anti-bias y Crea-Video, la meta es llegar a una toma de decisiones de forma democrática, no-discriminatoria y respetuosa. Cada persona tiene su espacio y su rol dentro del grupo de creación y realización, cada persona es necesaria. Asimismo, se tematiza el desbalance de poder, dentro del propio grupo y las posibilidades de participación de cada persona, con el objetivo de llegar a un máximo equilibrio, que no es otro que la inclusión y la participación activa. La creación de una producción en un tiempo limitado, dentro de un grupo, permite que sucedan conflictos y comportamientos discriminatorios, de exclusión..., que llevan a la posibilidad de reflexionar y ser conscientes acerca de ellos, trabajarlos y cambiar el propio comportamiento y la relación del grupo; todas estas habilidades blandas se vuelven fundamentales, en cualquier contexto de formación, cuando reflexionamos sobre ellas.

La evaluación es considerada un eje importante en los procesos de formación que se desarrollan en estos talleres. Para las formadoras la evaluación, por y para los participantes, es clave. Lo que más cuesta es conseguir que el profe-

sorado comprenda la importancia de llevar a cabo un proceso centrado en la evaluación de los propios participantes, sin intervenir. Una profesora nos habla de su experiencia como participante al intervenir en el proceso de acompañamiento, en la reflexión continua para enriquecer la experiencia personal y colectiva del grupo.

Era muy emocionante ver como cuando se reunían en el círculo de evaluación-reflexión los participantes intervenían haciendo la valoración de su participación en el trabajo y de su actuación, pero también la valoración de lo que habían hecho sus compañeros y compañeras. La reflexión que seguía a sus valoraciones era un momento interesante para la asunción de responsabilidades personales y toma de decisiones grupales, (D.2).

Me ha gustado mucho el enfoque personal y la parte innovadora de la metodología: las dinámicas nos ofrecen la posibilidad de vivenciar cómo actuamos, y luego compartimos las reflexiones personales entre todos (EG.V4)

En ocasiones “la evaluación” ha significado la posibilidad de hacer que un grupo se comuniquen e inicie un trabajo. La evaluación no es en ningún caso calificadora, ni un trámite, significa un compromiso del grupo basado en la argumentación:

Es una metodología de base en todo lo que hacemos. En un intercambio de franceses y alemanes en Berlín en época de Ramadán, los berlineses eran gente que habían decidido aprender hip-hop, los franceses no. Son dos grupos completamente diferentes. (...) Dices ahora qué hacemos. ¡El programa no va a funcionar! Además, la época de Ramadán es un momento difícil.

Así que preparamos un papel en blanco, solo con la obligación de evaluación colectiva intermedia y final; los jóvenes podían rellenar lo que quisieran. (...) Fue muy bonito, y les costó mucho hacerlo, pero poco a poco se pusieron a hacerlo, si no, no se hubieran juntado nunca. Son las posibilidades de cada grupo, las situaciones personales hay que tener en cuenta todo, y no juzgar a la gente, ni los participantes tienen derecho a juzgar a nadie. Que se sientan libres, sin maestros para que les juzguen, y así desarrollar la creatividad en grupo (D.1 y 2).

Este sentido de la evaluación es clave para comprender el aprendizaje en la formación con jóvenes; esta filosofía de los proyectos es transversal a todo el proceso y al propio aprendizaje. La cuestión está en no cerrar sino abrir los procesos de reflexión. Se buscan, en cada etapa, las ocasiones para sentarse en círculo y expresar qué hacemos, cómo lo hacemos, cómo nos sentimos, qué aportamos, qué necesitamos y cómo nos apoyamos.

### 3.4. Borrando fronteras. El aula en la vida

El sentido de los proyectos es hacerles partícipes de la construcción de un mundo *más justo y sin discriminación*. *Esto significa trabajar como centro en cuestiones sociales relevantes como la ecología, la paz, la democracia, el feminismo...* a partir de estrategias metodológicas colaborativas, e incorporando procesos de reflexión en el propio grupo. Las alternativas sociales propias las expresan a partir de representaciones teatrales reflexivas y transformadoras inspiradas en el Teatro del Oprimido. Estas dinámicas dejan de ser algo residual y esporádico, para convertirse en el eje central de todos los procesos de aprendizaje conducentes al desarrollo de una ciudadanía crítica.

Los talleres se inician con una temática controvertida, pero siempre de interés social; su primer objetivo es hacer una crítica del mundo. La competencia audiovisual, como señala Aguaded (2012), pone de manifiesto cómo los jóvenes viven el poder que tienen los elementos audiovisuales en espacios informales; así cómo hacer consciente la fuerza que éstos tienen en el contexto global, como productores de mensajes.

La comunicación entre el contexto de educación formal y no formal configura un nuevo ámbito de trabajo y ofrece un espacio de riqueza para el aprendizaje, no sólo del alumnado, sino también, entre el profesorado y educadores no formales.

El primer proyecto lo hicimos con un IES, fue un intercambio con jóvenes de 13 a 16 años. El proyecto más grande que hicimos fue en el año 2010. Un trabajo muy bonito durante todo un año... el proyecto se llamaba “El ayer en la actualidad, actuando para la democracia” con Alemania, España, Argentina y Brasil. Trabajamos sobre las dictaduras recientes en cada país y reflexionar en cómo hoy día nos influye y cómo podemos actuar para la democracia y la buena convivencia (D1).

Un alumno participante nos explica su experiencia en educación no formal:

La educación no formal te enseña cosas de la vida y la formal te enseña cosas que vas a devolver en un examen y no vas a utilizar en tu día a día. Muchas cosas de las que hemos vivido aquí me sirven en mi día a día. Me ha servido en mi vida. Es algo que debería compaginarse. Tanto tener conocimiento sobre algo como saber afrontarlo. Es lo que te enseñan y aprendes. Depende, cada persona lo aprende de una manera, pero consciente o inconscientemente lo hace. Lo que ya has aprendido lo haces (EG. V.3).

Ha sido una experiencia muy positiva en un clima de confianza. Se deberían dar clases en el instituto así (E.E12).

Los procesos vividos posibilitan que se desarrollen estas transformaciones, no solo por el contenido que trabajan en sus creaciones, sino por las experiencias que viven. El medio se convierte en mensaje; el aprendizaje surge del vivir y no solo del producto final. Esto permite pensar que se ha creado un escenario que posibilita iniciar la construcción personal, social, política y cultural de estos jóvenes. Se ha generado un sistema ecológico donde el aprendizaje se produce por la relación, la acción y la reflexión, condiciones que están en el fundamento de esta perspectiva. Como expresa De Sousa (2010) la ecología de saberes tiene sentido en las acciones reales en contextos de transformación real.

#### 4. Conclusiones

El estudio plantea un nuevo espacio en el que pensar la formación de jóvenes vulnerables a partir de otro modo de entender el currículum. Esto implica conectar contextos diversos de aprendizaje, con un rol diferente del profesorado, entendido como un referente que acompaña y comparte. Resalta el valor de la diversidad en diferentes perspectivas que permiten una comprensión más significativa de la complejidad de la sociedad. Es relevante en este escenario las agrupaciones heterogéneas que se ponen en juego, así como la perspectiva internacional de la experiencia, que otorgan una dimensión diferente al aprendizaje, que contempla la diferencia como eje sobre el que articular el currículum.

Desde este punto de vista, el foco de los contenidos se sitúa en el significado social en relación con la construcción de relaciones democráticas radicales, participativas y colaborativas. Para ello es importante que las acciones tengan lugar en contextos reales, en los que los jóvenes asumen la responsabilidad desde procesos de autogestión y toma de decisiones compartidas. Los talleres que se han analizado presentan la construcción colaborativa colectiva como escenario necesario para empezar a mirar el mundo que junto a la dimensión dialógica conforman compromiso y acción. Los vínculos afectivos y la diversidad actúan tanto como formato como contenido del proceso que se lleva a cabo. En este sentido los sujetos participantes se convierten en productores de conocimiento, tomando decisiones sobre finalidades, procedimientos y contenidos. La creatividad y la participación se constituyen en ejes de un conocimiento nómada, abierto y transformador, que resignifica su posición en el mundo.

Con este trabajo entendemos que se abre una línea de investigación que permite integrar los sistemas formal y no formal, en un replanteamiento de un currículum abierto a contextos múltiples, que considera la experiencia como eje y fundamento. De esta forma se permite una visión más compleja del derecho a la educación en jóvenes en situaciones de dificultad socio-cultural. Este no consiste solo en ocupar un espacio escolar sino acceder a un sistema de relaciones abierto a la participación en los contextos sociales. Lo cual supone, al mismo tiempo, una dificultad, en tanto que pone en relación sistemas históricamente alejados y vueltos de espaldas, por lo que implica lenguajes, tradiciones, sentidos y universos distintos, que se conjugan en una propuesta nueva, como un potencial de cambio y transformación tanto para estos jóvenes, como para los planteamientos educativos de los centros de secundaria implicados.

#### 5. Referencias bibliográficas

- Aguaded, J.I. (2012). El reto de la competencia mediática de la ciudadanía. *ICONO 14*, 10 (3), 1-7. doi: 10.7195/ri14.v10i3.523.
- Barron, B. (2006). Interest and self-sustained learning as catalysts of development: A learning ecologies perspective. *Human Development*, 49, 193-224.
- Calvo, P., Prados, E. y Padua, D. (2018). Ecologías de saberes y patrimonio rural: proyecto educativo a través del voluntariado internacional. En J. B. Martínez y E. Fernández (comps.), *Ecologías del aprendizaje: educación expandida en contextos múltiples* (pp. 248-269). Madrid: Morata.
- Castells, M. (2000). *La era de la información*, Vol.1. *La sociedad red*. Madrid: Alianza.
- Braidotti, R. (2006). *Transposiciones: sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.
- Chase, S. (2015). Investigación narrativa. Multiplicidad de enfoques, perspectivas y voces. En I. Denzin y N. Lincoln (eds), *Manual de Investigación cualitativa. Vol IV, Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 58-112). Barcelona: Gedisa.
- Chib, A., Bentley, C. y Nanyang, R.J. (2019). Entornos digitales distribuidos y aprendizaje: Empoderamiento personal y transformación social. *Comunicar*, XXVII (58), 51-61. DOI: <https://doi.org/10.3916/C58-2019-05>
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21-35.
- Cobo, C. y Moravec, J. W. (2011). *Aprendizaje Invisible. Hacia una nueva ecología de la educación*. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Conle, C. (2014). Anatomía del currículum narrativo. En J.I. Rivas, A. E. Leite y E. Prados (coords), *Profesorado, escuela y diversidad. La realidad educativa desde una mirada narrativa*. Málaga: Aljibe
- Corona, S. y Kaltmeier, O. (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. Barcelona: Gedisa.
- Denzin I. y Lincoln N. (coords.) (2015). *IV Manual de Investigación narrativa. Métodos de recolección y análisis de datos*. Barcelona: Gedisa.
- De Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Tomado de <http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/cuaderno%2018.pdf>
- Díaz, R. y Freire, J. (2012). *Educación expandida*. Madrid: ZEMOS98.

- Diez, E. J. (2018). *Neoliberalismo educativo. Educando al nuevo sujeto neoliberal*. Barcelona: Octaedro.
- Dussel, I. (2014a). ¿Es el currículum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos analíticos de políticas educativas*, 22(24), 1-23.
- Dussel, I. (2014b). ¿Que lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? *Elementos para el debate*, 22 (43), 1-14.
- Elboj, C., Puigdemívol, I., Soler, M. y Valls R. (2002). *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó.
- Faltoni, J. (2016). La ecología de la acción: conflicto y responsabilidad. *Congrès mondial pour la pensée complexe Les défis d'un monde globalisé*. Recuperado de [https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user\\_upload/Projets/pensee\\_complexe/faltoni\\_la\\_ecologia\\_de\\_la\\_accion.pdf](https://www.reseaucanope.fr/fileadmin/user_upload/Projets/pensee_complexe/faltoni_la_ecologia_de_la_accion.pdf)
- Fernández, E. y Anguita, R. (2015). Ecologías del aprendizaje en contextos múltiples. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19 (2), Introducción.
- Ferrés, J. y Masanet, M.J. (2017). La eficacia comunicativa en la educación: potenciando las emociones y el relato. *Comunicar*, XXV(52), 51-60. DOI <http://dx.doi.org/10.3916/C52-2017-05>
- Freire, J. (2008). Educación abierta y digital: ¿hacia una identidad edupunk? [Mensaje en un Blog]. Recuperado de <http://nomada.blogs.com/jfreire/2008/07/educacin-abiert.html>
- Freire, J. (2012). Educación expandida y nuevas instituciones. ¿Es posible la transformación? En R. Díaz et al. (coords.), *Educación Expandida, ZEMOS98*, (pp. 65-85). Recuperado de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Freire, P. (1997). *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure.
- García, D. y Lalueza, J.L. (2019). Procesos de aprendizaje e identidad en aprendizaje servicio universitario: una revisión teórica. *Educación XXI*, 22(2), 45-68, doi: 10.5944/educXX1.22716.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gorodetsky, M. y Barak, J. (2015). Becoming learners/teachers in nomadic space. *Teachers and Teaching*, 22 (1), 1-17. DOI: 10.1080/13540602.2015.1023030
- Herrera, M.C. (2013). La adaptación del docente al nuevo contexto de ecologías de aprendizaje en el proceso formativo: La nueva misión del docente actual en Colombia. *Escenarios*, 11(2), 24-29.
- Jackson, N. (2013). The concept of learning ecologies. En N. Jackson y B. Cooper (eds), *Lifewide Learning, Education & Personal Development (chapter A5)*. Recuperado de: <http://www.lifewidebook.co.uk/conceptual.html>.
- Lamata, R. (2011). La mirada estrábica: Una reflexión social desde la formación en el ámbito no formal. *RES. Revista de Educación Social*, 13, 1-9.
- Martín-Barbero, J. (2003). Saberes hoy: diseminaciones, competencias y transversalidades. *Revista Iberoamericana de educación*, 32, 17- 34.
- Martín-Barbero, J. (2012). Ciudad Educativa: De una sociedad con sistema educativo a una sociedad de saberes compartidos. Recuperado de [http://www.zemos98.org/descargas/educacion\\_expandida-ZEMOS98.pdf](http://www.zemos98.org/descargas/educacion_expandida-ZEMOS98.pdf)
- Martínez, J.B. y Fernández, E. (coords.) (2018). *Ecologías de aprendizaje: Educación expandida en contextos múltiples*. Madrid: Morata.
- Pereira, S., Fillol, J. y Moura, P. (2019). El aprendizaje de los jóvenes con medios digitales fuera de la escuela: De lo informal a lo formal. *Comunicar*, XXVII (58), 41-50. DOI: <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>.
- Pinar, W. (2015). *Educational experience as lived: Knowledge, history, alterity*. New York, London: Routledge.
- Planella, J. (2012). Fernand Deligny: pedagogía y nomadismo en la educación de las “otras infancias”. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 20, 95-115. DOI: 10.2436/20.3009.01.104.
- Rivas, J. I., Cortés, P. y Márquez, M. J. (2018). Experiencia y contexto: Formar para transformar. En C. Monge López y P. Gómez Hernández (Eds.), *Innovando la docencia desde la formación del profesorado* (pp. 109-124). Madrid: Síntesis.
- Rivas, J.I. y Herrera, D. (2010) (eds.). *Voz y educación. La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad*. Barcelona: Octaedro
- Segarra, T., Traver, J.A. y Lozano, M. (2015). Saberes nómadas, convivencia intercultural y Transformación social: Las misiones interculturales, un estudio de casos. *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*, 19(2), 165-183.
- Siemens, G. (2007). Connectivism: Creating a Learning Ecology in Distributed Environments. In T. Hug (ed.), *Didactics of Microlearning: Concepts, Discourses and Examples* (pp. 53-68). Munster: Wasman.
- Simons, H. (2011). *El estudio de casos. Teoría y Práctica*. Madrid: Morata.
- Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la Sociedad del conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Villasante, T. (2014). *Redes de vida desbordantes. Fundamentos para el cambio desde la vida cotidiana*. Madrid: Catarata.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de Prácticas. Aprendizaje, Significado e Identidad*. Barcelona: Paidós.