

# Integralidad <sup>9</sup><sub>(1)</sub> sobre ruedas



Montevideo,

diciembre, 2023

E-ISSN: 2697-3197

ISSN: 2301-0614

Dossier

«Extensión universitaria y alternativas pedagógicas»

### **Comité Editorial:**

#### *Editoras*

Dra. Eugenia Villarmarzo y Mag. Marina Camejo  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

#### *Asistente de edición*

Mag. Carla Bica  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

#### *Ayudante de edición*

Martina Eva García  
Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

### **Diagramación:**

Unidad de Comunicación y Ediciones  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República

### **Comité Científico Académico:**

Dr. Agustín Cano  
Programa Integral Metropolitano/Departamento Estudios en Docencia, Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Ahtziri E Molina Roldán  
Centro de Estudios en Artes, Universidad Veracruzana, México

Dr. Antonio Romano  
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Beatriz Liberman  
Instituto de Formación en Educación Social, Consejo de Formación en Educación, Administración Nacional de Educación Pública / Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Cecilia Baroni  
Instituto de Psicología, Educación y Desarrollo Humano, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Eloísa Bordoli  
Instituto de Educación, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Marcela Carignano  
Universidad Nacional de Córdoba, Argentina

Mag. Marcelo Pérez  
Programa Integral Metropolitano / Facultad de Derecho, Universidad de la República, Uruguay

Mag. María Eugenia Viñar  
Facultad de Psicología / Área social, Programa APEX, Universidad de la República, Uruguay

Mag. Natalia Laino  
Instituto de Psicología Social, Facultad de Psicología, Universidad de la República, Uruguay

Dra. Sandra de Deus  
Faculdade de Biblioteconomia e Comunicação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, Brasil

Dra. Ximena Poó Figueroa  
Instituto de la Comunicación e Imagen - ICEI Universidad de Chile, Chile

# Aprendizajes en el territorio: lo conocido, lo nuevo y lo socialmente necesario

## Reflexiones a partir de una experiencia en un Espacio de Formación Integral

*Gianela Turnes*<sup>1</sup>

Recibido: 23/04/2023; Aceptado: 2/07/2023

DOI: <https://doi.org/10.37125/ISR.9.1.10>

### Resumen

Se presenta una reflexión personal a partir de la experiencia transitada como docente referente en el Espacio de Formación Integral (EFI) «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas», desarrollado entre 2019 y 2022 por un equipo de la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas conjuntamente con la División Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos, hoy Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Administración Nacional de Educación Pública.

Se describe el EFI y su evolución en el tiempo, las condiciones específicas para el trabajo en cada año y cómo ellas incidieron en las posibilidades de desarrollar el proceso, y se reflexiona en particular sobre esta experiencia de EFI con relación a integralidad y vínculo con algunos de los actores de la contraparte no universitaria.

El artículo se propone dar cuenta de las condiciones de realización del EFI, de su potencial para promover aprendizajes y generar preguntas que podrían disparar futuras investigaciones de interés social y educativo, así como de las posibilidades de creación y apropiación de conocimiento a partir del diálogo de saberes entre participantes universitarios y no universitarios. En su desarrollo se da cuenta de una experiencia de aprendizaje a través de la experiencia y de construcción común del conocimiento en diálogo de saberes desde la diversidad de perspectivas, formaciones previas e intereses de las y los participantes.

1 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.  
gianela.turnes@gmail.com

**Palabras clave:** integralidad, personas jóvenes y adultas, espacios de formación integral, educación

## Resumo

Apresenta-se uma reflexão pessoal a partir da experiência como professora de referência no Espaço de Formação Integral (EFI) «Análise das práticas profissionais de educadores sociais que atuam com jovens e adultos», desenvolvido entre 2019 e 2022 por uma equipe da Cátedra Unesco de Educação de Pessoas Jovens e Adultas em conjunto com a Divisão Setorial de Educação de Jovens e Adultos, hoje Diretoria de Educação de Jovens e Adultos da Administração Nacional de Educação Pública.

Descreve-se o EFI e a sua evolução ao longo do tempo, as condições específicas de trabalho em cada ano e como eles afetaram as possibilidades de desenvolvimento do processo, e é feita uma reflexão particular sobre esta experiência do EFI em relação à abrangência e articulação com alguns dos atores da contraparte não universitária. O artigo pretende dar conta das condições para a realização do EFI, seu potencial para promover o aprendizado e gerar questionamentos que possam desencadear futuras pesquisas de interesse social e educativo, bem como as possibilidades de criação e apropriação do conhecimento a partir do diálogo de saberes entre universitários e participantes não universitários. No seu desenvolvimento, concretiza-se uma aprendizagem através da experiência e da construção comum de conhecimentos num diálogo de saberes a partir da diversidade de perspectivas, formações prévias e interesses dos participantes.

**Palavras chave:** integralidade, jovens e adultos, espaços de formação integral, educação

## Introducción

Este artículo es una reflexión personal a partir de la experiencia transitada primero como estudiante, y luego —al año siguiente— como docente referente en el Espacio de Formación Integral (EFI) «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas», desarrollado entre 2019 y 2022 por la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (en adelante Cátedra EPJA) conjuntamente con la División Sectorial de Educación de Jóvenes y Adultos (DSEJA), hoy Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Se propone dar cuenta de las condiciones de realización del EFI, que se enmarca en una concepción ampliada de educación. Esta concepción se apoya en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, conocida como Declaración de Jomtien (Unesco, 1990), que propone a la educación el objetivo de promover «que los seres humanos sean capaces de sobrevivir, desarrollen sus capacidades, vivan y trabajen

con dignidad, participen plenamente en el desarrollo, mejoren la calidad de sus vidas, tomen decisiones fundamentadas y continúen aprendiendo» (Artículo 1, p. 10). Asimismo, esta declaración detalla las metas que persigue esta visión ampliada: «Universalizar el acceso y promover la equidad; concentrar la atención en el aprendizaje; ampliar los medios y la perspectiva de la educación básica; valorizar el ambiente para el aprendizaje; y fortalecer la concertación de acciones» (Artículo 2, p. 10). Esta perspectiva se asocia a la consideración de la educación de personas jóvenes y adultas desde la pedagogía social, así como del potencial de la forma curricular de los EFI para promover aprendizajes y generar preguntas que podrían disparar futuras investigaciones de interés social y educativo, así como de las posibilidades de creación de conocimiento a partir del diálogo de saberes entre participantes universitarios y no universitarios.

En primer lugar, se describe el EFI y su desarrollo en el tiempo, las condiciones específicas para el trabajo en cada año y cómo ellas incidieron en las posibilidades de desarrollar el proceso y las respuestas que se dieron a esas condiciones a partir de la idea de autonomía docente. Luego se describen brevemente las ideas centrales del trabajo propuesto como actividad integral y se plantean algunas reflexiones desde el rol de docente referente en él. El trabajo se cierra con algunas ideas finales a partir de la valoración de la experiencia.

## Descripción del Espacio de Formación Integral y su contextualización

En el marco del impulso a la generalización y curricularización de la extensión (Tommasino en Arocena *et al.*, 2010, p. 19) y del concepto de integralidad en la formación universitaria como modelo pedagógico guía (p. 23), la Cátedra EPJA radicada en el Instituto de Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) viene ofreciendo desde 2018 EFI vinculados a su campo de trabajo y desde la concepción de la educación de personas jóvenes y adultas como un derecho de todas y todos a lo largo de toda la vida (Unesco, 1990).

Este EFI se propone por una parte analizar las prácticas de los/as educadores/as sociales que trabajan en centros y espacios educativos de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de ANEP, a través del contacto del equipo del EFI con esas prácticas en diversas modalidades de aproximación. Por otra parte, promover un intercambio en doble sentido entre todos los actores involucrados: educadoras y educadores sociales, maestras, talleristas, participantes de los espacios formativos y estudiantes y colaboradores referentes del EFI.

Mi trabajo, desarrollado en la Cátedra Unesco EPJA, parte de la interpretación que hago acerca del propósito institucional que guía la acción de la Cátedra: contribuir a divulgar y consolidar esta concepción de la educación en sentido amplio, como derecho a lo largo y ancho de toda la vida. Señala Valdés (2013): «La concepción

propuesta de derecho a la educación [...] supone la existencia de distintos espacios e instancias de aprendizaje dentro y fuera de la escuela» (p. 17). Asimismo, «aprender durante toda la vida significa replantear los contenidos de la educación a fin de que reflejen factores tales como la edad, la igualdad entre hombres y mujeres, las discapacidades, el idioma, la cultura y las disparidades económicas» (Walder y Scasso en Valdés, Pilz, Rivero, Machado y Walder, 2013, p. 20). Entiendo que la razón de este propósito proviene de una percepción compartida en nuestro colectivo: que existe una tendencia en Uruguay a identificar la idea de educación con la de escolarización, tendencia que necesita ser superada. Esta identificación entre educación y escolarización excluye un campo amplio de la actividad educativa que está vinculada a lo que tradicionalmente se conoce como educación no formal y que comprende a todas aquellas actividades educativas que se desarrollan fuera del ámbito de los centros educativos que integran el sistema formal,<sup>2</sup> en general sin perseguir certificación de aprendizajes —aunque no siempre— y abarcando un campo mucho más amplio de objetivos, frecuentemente descentrada de focos en los contenidos y procurando metas que suelen considerarse menos tangibles, como la integración social, el contacto con la cultura y en última instancia, el desarrollo de la autonomía de las personas. A ese respecto, la síntesis de Valdés (Valdés *et al.*, 2013) puede contribuir a aclarar el concepto:

... la educación no formal considera todas aquellas intervenciones de aprendizaje que se llevan a cabo en un contexto extraescolar y puede proveerse de una forma muy flexible. Cada día tiene más espacio en los sistemas de aprendizaje o sistemas educativos del futuro para desarrollar un aprendizaje centrado en el educando y hecho a su medida (p. 49).

Esta modalidad educativa desescolarizada tiene un ámbito de aplicación muy asociado a las personas jóvenes y adultas, ya que si bien niños, niñas y adolescentes también son público objetivo de propuestas de educación no formal, ellas y ellos tienden en nuestro país a concentrar fuertemente los esfuerzos de otra modalidad educativa: la educación formal. Entonces por una parte encontramos una firme tendencia a asociar educación con escolarización, y por otra, las actividades educativas marginales desde esa perspectiva, las que se producen fuera de los ámbitos escolares o de centros educativos formales, son las que mayoritariamente se dirigen a las personas jóvenes y adultas. Esto deja fuera del foco de atención a la educación dirigida a este grupo etario. Sin embargo, como anticipaba Paul Natorp (citado por Luzuriaga) en los orígenes de la pedagogía social moderna, todos los miembros de la comunidad deben poder participar de la educación con el mismo derecho (Luzuriaga, 1968, p. 95), idea fundacional de la pedagogía social que actualmente ha sido recuperada por los acuerdos internacionales sobre educación.<sup>3</sup> Entonces, para que este derecho pueda

2 Fundamentalmente educación inicial, primaria, media, técnica y tecnológica.

3 Por ejemplo, la citada *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje* (Unesco, 1990) o la *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos* (Unesco, 2015).

ejercerse parece ser necesario ampliar la perspectiva y la conceptualización sobre las actividades que son consideradas educativas, extendiéndolas para que trasciendan más allá del recinto escolar. Esta es la perspectiva que fundamenta las actividades que se describen de la Cátedra EPJA —que procuran visibilizar y expandir el concepto ampliado de educación— y a través de las que se reflexiona en este artículo, y que se proponen ofrecer alternativas educativas a las personas jóvenes y adultas para que puedan seguir aprendiendo y continuar sus procesos educativos.

## Sobre la EPJA

Históricamente, y siguiendo a Camors, Cordano, Rodríguez, Rodríguez y Turnes (2020, p. 92), es posible reconocer tres etapas en relación con la educación de personas jóvenes y adultas en nuestro país. En una primera etapa el foco estuvo dirigido a atender las necesidades de alfabetización de la población adulta. En una segunda etapa se agregó la atención a la formación para el trabajo. En una tercera etapa, ya en este siglo XXI, esa perspectiva de educación y trabajo se integra a las políticas a través del concepto de educación a lo largo de toda la vida. Es con la expansión de ese marco de referencia de la política educativa a lo largo de toda la vida, que se hace notoria la necesidad de articular marco de referencia y práctica educativa. Solo llevando ese marco a la práctica en acciones concretas será posible para todas y todos ejercer ese derecho a la educación, y él podrá ser reconocido y comprendido como un objetivo a alcanzar.

Así, la Cátedra promueve el reconocimiento de su importancia a lo largo y ancho de toda la vida, y lo hace priorizando varias líneas de enseñanza, investigación y relacionamiento con el medio: educación y ciudadanía, educación y trabajo, educación de personas adultas mayores, educación, culminación de estudios formales y certificación. En todas estas líneas está presente esta concepción amplia de educación que trasciende la mirada restringida asociada a lo escolar y lo formal. El equipo de la Cátedra está conformado por su coordinador, el profesor adjunto Jorge Camors, docente del Departamento de Estudios en Docencia del Instituto de Educación de la FHCE y de una veintena de colaboradores/as honorarios/as que participamos en la multiplicidad de actividades vinculadas a la educación de personas jóvenes y adultas que la Cátedra se propone año a año. Entre ellas, la inclusión de Espacios de Formación Integral (EFI) en torno al campo de la EPJA dentro de la oferta formativa de la FHCE desde 2018. Si bien estos EFI son apenas una de las muchas actividades impulsadas por la Cátedra,<sup>4</sup> ellos le otorgan visibilidad dentro del encuadre institucional, probablemente por su carácter sostenido a lo largo del año lectivo y asociado también al interés en la expansión de este tipo de propuestas integrales que registra

4 Cursos de educación permanente, seminarios internos de formación y discusión, proyectos postulados ante Unesco, Comisión Sectorial de Investigación Científica y Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, participación con ponencias en las Jornadas de Investigación del Instituto de Educación y en las de la FHCE, y producción de artículos para publicaciones.

nuestra Facultad. Este aspecto es destacable porque entiendo que el sostenimiento de estas actividades solo es posible con base en el esfuerzo permanente de la coordinación de la Cátedra dirigido a generar y promover espacios de trabajo en torno a la EPJA, y al compromiso del equipo docente voluntario que le acompaña. Las y los referentes que acompañan a las y los estudiantes en la preparación previa y en la salida al territorio, así como en la elaboración de insumos para ese trabajo como los cuestionarios de entrevista o las pautas de observación, y en el tutorío del trabajo final son colaboradores/as voluntarios/as de la Cátedra. Con ese marco de cierta precariedad institucional, año a año la Cátedra ofrece al menos un EFI. Desde 2019, el EFI «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas» integra la oferta de los EFI de la FHCE.

## La primera edición del Espacio de Formación Integral

El primer año en que se ofreció este EFI, la meta perseguida era modesta: iniciar una aproximación a las actividades de la (entonces) DSEJA (hoy DEJA) a partir del convenio suscrito entre ese organismo y la Cátedra —a través de la Universidad de la República (Udelar)—, cuyo propósito era analizar la información registrada en las fichas que los educadores sociales completaban quincenalmente dando cuenta de su actividad en los centros y espacios de la DSEJA.<sup>5</sup> Y a partir de esa información, reflexionar acerca de la profesionalidad específica de estos/as educadores/as: el rol que cumplen, el reconocimiento a su trabajo, las especificidades educativas de su tarea y las posibles actividades distantes del trabajo específicamente educativo en ellas (como por ejemplo tareas de gestión institucional, coordinaciones interinstitucionales, trámites administrativos). El objetivo último de esta investigación con la contraparte era comenzar un proceso de sistematización de esa información, aspiración que trascendía ampliamente las limitadas posibilidades del EFI, que se ofrecía por primera vez, y que convocó la inscripción de tres estudiantes de la Licenciatura en Educación.

En ese entonces participé del EFI como estudiante de la Licenciatura en Educación, junto a dos compañeras que cursaban la misma carrera, y tuvimos a disposición una cantidad enorme de información, que superaba ampliamente nuestras posibilidades de procesamiento y análisis. Nuestro primer desafío fue encontrar los criterios para clasificar y seleccionar la información de modo que el boceto de sistematización que nos proponíamos hacer fuera provechoso para los fines de comprensión del trabajo profesional de los/as educadores/as sociales.

El trabajo de campo consistió en el análisis de algunas de las fichas disponibles, que eran numerosas para cada uno de los centros y espacios de la DSEJA, y que se habían registrado y acopiado en 2017 y 2018. Este análisis documental del EFI en 2019 fue la

5 La oferta educativa de la DEJA puede revisarse en <https://www.anep.edu.uy/codicen/dsie/deja/oferta>, y el detalle de centros, espacios, satélites y otras modalidades, para 2019, está publicado en <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/imagenes/Archivos/publicaciones-direcciones/DSEJA/Componente%201.pdf>

modalidad específica de trabajo de campo desarrollada por el equipo de estudiantes que integré, que fue tutorado por el profesor Camors. La actividad consistió en la consideración y dimensionamiento de toda la información disponible para luego seleccionar uno de los centros, y en él y solamente para 2017, analizar y categorizar la información que surgía de las fichas. Para esos fines utilizamos como referencia un documento que nos facilitó la DSEJA que presentaba los lineamientos de trabajo para los/as educadores/as sociales.<sup>6</sup>

Nuestro primer intento se dirigió a cotejar las siete funciones de su trabajo profesional que surgían de esos lineamientos con los registros presentes en las fichas.<sup>7</sup> Pronto advertimos que este camino no resultaba productivo para la sistematización. Tomamos conciencia de eso al comprender la diversidad de criterios que seguía cada educador/a social para registrar en sus fichas, que abría preguntas a cada paso con relación a qué funciones estaba cumpliendo en la actividad que él/ella estaba describiendo. Viramos entonces la atención hacia los contenidos de las fichas que abrían la información en siete categorías: 1. Actividades desarrolladas en la quincena y ejes de trabajo priorizado; 2. Objetivos de la intervención; 3. Instituciones visitadas; 4. Referentes institucionales; 5. Acciones vinculadas a la continuidad educativa; 6. Dificultades encontradas en el desarrollo de las actividades previstas, y 7. Proyecciones. Decidimos entonces centrarnos en las categorías 1, 2 y 6: Actividades desarrolladas, Objetivos planteados y Dificultades encontradas. Así encontramos que en el centro analizado los educadores registraban más actividades que objetivos y más de estos que dificultades. Además, mientras las actividades registradas eran más dispares entre sí, los objetivos presentaban una cierta consistencia y continuidad en el tiempo. Podíamos formular una interpretación a esta relación: era posible que esos objetivos consistentes en el tiempo requirieran diversidad de actividades para ser alcanzados. Este fue el tipo de reflexiones que pudimos hacer como estudiantes del EFI a partir del análisis documental propuesto, que esperábamos poder compartir luego con la contraparte para procurar una construcción conjunta de los pasos que podían darse para aprovechar esa información sistematizada y así completar los objetivos de integralidad de funciones, al menos cimentando sus posibilidades. Habíamos asistido a clase de Pedagogía Social (que era el curso asociado al EFI) donde habíamos participado de la actividad de enseñanza. Habíamos cumplido un relevamiento exploratorio inicial como parte de un posible proceso de investigación que podría ser desarrollado a posteriori. Estaba pendiente la interacción con la contraparte y el intercambio de saberes que asegurara la integralidad del proceso. Al cierre de 2019 acordamos completar esta parte al comienzo del año siguiente, pero el desconcierto por la emergencia sanitaria obligó a posponerlo.

6 Lineamientos para el desarrollo de la función del educador/a social en el marco de la Dirección Sectorial de Educación de Adultos.PDF. Recuperado de [https://drive.google.com/file/d/112A1nMSDCiUgv72DRkEA3So\\_mPb6wowY/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/112A1nMSDCiUgv72DRkEA3So_mPb6wowY/view?usp=sharing)

7 Las funciones descritas que habíamos extraído de los lineamientos eran transmisión, mediación educativa, generación de encuadre, diseño, investigación, gestión y supervisión.

Esa experiencia de 2019 se limitó al análisis documental. Todas en el equipo de estudiantes pudimos vislumbrar que más allá de la frustración inicial por no haber logrado una sistematización exhaustiva, cerrada y completa, los avances logrados constituían por sí mismos un resultado relevante. Habríamos querido que el EFI produjera una nueva percepción general sobre el trabajo de los/as educadores/as sociales en la DSEJA, que aportara información para la toma de decisiones de política educativa a sus gestores, que ofreciera a los y las educadores y educadoras sociales información nueva y relevante para su trabajo. Y esas aspiraciones no se pudieron completar. Pero sí pudimos tener un primer contacto con ese campo educativo específico, sus características particulares en la DSEJA, las conformaciones institucionales, las dificultades en territorio de que daba cuenta el discurso de los y las educadores/as sociales plasmado en las fichas, sus conflictos, sus inquietudes, en muchos casos también sus aspiraciones y frustraciones.

## La segunda edición del Espacio de Formación Integral durante la emergencia sanitaria

La experiencia de esta actividad en mi rol como estudiante fue fundamental para el trabajo posterior desde un nuevo rol como docente referente en el mismo EFI a partir de 2020.

En ese año el equipo de la Cátedra decidió volver a ofrecer el EFI, pero esta vez transformando el trabajo de campo en visitas e interacción con centros específicos que se acordaron con la DSEJA. Concretamente se convino con la contraparte que tres grupos de estudiantes acompañarían el trabajo del año en tres centros: el centro educativo de la DSEJA ubicado a contra turno en la Escuela N.º 242 del Paso de la Arena y que atiende población en situación de discapacidad que no ha culminado educación primaria; el centro DSEJA que funcionaba en la ONG Idas y Vueltas de la Ciudad Vieja, que trabaja con poblaciones migrantes, preponderantemente mujeres, y el centro DSEJA que funcionaba en el Complejo SACUDE de la Intendencia de Montevideo en el barrio Casavalle. La idea para el año 2020 era reformular el EFI fortaleciendo la aproximación conceptual y metodológica en relación con la integralidad, y promover entre las y los estudiantes la investigación acerca de las actividades del centro en el que iban a desarrollar su trabajo en territorio, para luego formular preguntas iniciales de investigación que ellas y ellos procurarían responder en sucesivas visitas, observaciones y entrevistas.

Así en 2020 sería posible avanzar desde el análisis de 2019 de información discursiva producida en las fichas, a la participación directa en las actividades educativas cumplidas en los centros.

La declaración de emergencia sanitaria a comienzos del año lectivo 2020 limitó las posibilidades del trabajo del EFI, pero, por sobre todo, nos permitió registrar el corte abrupto y radical que afectó al trabajo educativo en esos centros. En el que

funciona en la Escuela del Paso de la Arena trabajé en mi nuevo rol, como docente referente del EFI. La tarea consistía en integrar una dupla de docentes referentes a cargo de acompañar a dos estudiantes que eligieron hacer su salida a territorio en ese centro, que eran estudiantes avanzados de la Licenciatura en Educación. En las condiciones vigentes entonces solo fue posible entrevistar al educador social y las maestras, en todos los casos a distancia, y esa fue la única técnica de indagación que podía incorporarse en ese contexto. El intercambio con las y los sujetos de la educación, en su mayoría jóvenes desescolarizados/as que no han podido completar educación primaria, no pudo producirse. Es que el trabajo educativo del educador social y las maestras ese año hubo de limitarse a procurar mantener el contacto con las y los inscriptos en sus actividades, mayormente a través del uso de Whatsapp y de esporádicas llamadas telefónicas para procurar mantener el vínculo, el interés por acudir a actividades educativas y de constituir un nexo social con el grupo hasta tanto mejoraran las condiciones sanitarias. Como este era nuestro primer año de acercamiento al centro, desconocíamos los intereses, necesidades y problemas de las y los destinatarios de los procesos desarrollados habitualmente allí y de las actividades educativas propuestas.

Las respuestas de las y el entrevistado dieron cuenta de las particularidades del contexto territorial, social y económico: un barrio alejado del centro, entornos familiares difíciles en varios casos, situaciones económicas precarias e imposibilidad de las personas de acudir a otras ofertas formativas o de socialización alternativas ante la clausura de la presencialidad en el centro. Esta clausura se llevó consigo las posibilidades de interactuar, socializar o acceder a acciones educativas para casi todos/as ellos/as.

Sin embargo, los trabajos finales presentados por el y la estudiante que desarrollaron su trabajo de campo en este centro dieron cuenta de algunos aspectos de las prácticas educativas allí impulsadas que pudieron ser identificados en su trabajo de campo. Entre ellos, las limitaciones presupuestales para poder cumplir un trabajo pedagógico acorde a la oferta publicada, la tendencia a identificar las actividades de coordinación institucional solo con sus carencias y a lo sumo con las proyecciones de lo que podría llegar a ser, y casi nunca con los avances o logros alcanzados, además de una cierta distancia entre los lineamientos institucionales y las prácticas educativas en curso, quizá como consecuencia de la falta de sistematicidad en el acompañamiento y monitoreo institucional de esas prácticas (Rodríguez, 2020, p. 19). A la vez, uno de los estudiantes identificó la aproximación propuesta en el EFI como una «experiencia intrigante», que permitió «adentrarnos en las dinámicas de trabajo, conocer a la población, sobre todo a las personas que conforman el equipo de educación, cómo conciben los procesos educativos, como los configuran y las problemáticas que se presentan» y que dejó en el estudiante certezas y dudas acerca de los senderos en que es posible transitar la educación dirigida a este grupo etario (Hernández, 2020, p. 9).

## La tercera edición del Espacio de Formación Integral: volviendo a actividades presenciales

En 2021, abiertas nuevas condiciones para desarrollar la actividad, si bien algunas restricciones y limitaciones sanitarias se mantenían, el trabajo en territorio ahora sí fue posible y las dos estudiantes que eligieron transitar el EFI en ese centro (una de ellas estudiante avanzada de la Licenciatura en Educación y la otra cursando varias carreras de FHCE) pudieron visitarlo y observar las actividades en desarrollo: dos maestras que atendían objetivos de alfabetización, una tallerista de huerta, una de cocina y un educador social que si bien no contaba con el impulso institucional para llevar adelante un proyecto educativo, se las arregló para introducirlo entre las actividades ofrecidas en el centro. El trabajo de campo y la preparación previa fueron acompañados nuevamente por dos docentes referentes honorarios de la Cátedra Unesco EPJA.

En este nuevo contexto las dos estudiantes del EFI 2021 pudieron ir desarrollando su proceso de acercamiento y comprensión de la dinámica del espacio educativo. Las entrevistas con las maestras les permitieron conocer la propuesta institucional dirigida a la alfabetización, a la vez que pudieron ir comprendiendo también cómo esa meta alfabetizadora ocupaba todas sus energías, siempre en un marco de socialización y atención al vínculo grupal y de las y los jóvenes con la maestra.

También pudieron aproximarse al taller de huerta que se llevaba a cabo en un espacio verde dispuesto a ese fin en el amplio fondo del predio escolar, un terreno verde que avanzaba en profundidad por muchos metros hacia atrás. En ese fondo, un rectángulo de unos 4 metros de ancho por alrededor de 10 metros de largo estaba protegido por troncos verticales cubiertos de un nylon grueso que hacía las veces de invernadero precario, aunque eficaz para proteger los plantines que los y las jóvenes cultivaban con la guía de la tallerista, que ponía a su disposición diversidad de semillas —probablemente provistas a su propio cargo— y les enseñaba con entusiasmo cómo debían trabajar en la huerta. También las estudiantes pudieron conocer directamente algunos aspectos de las prácticas educativas del centro, y recogieron sus experiencias e impresiones en sus trabajos finales para el EFI.

Una de las cosas que registraron fue la diversidad de intereses al interior del grupo. Mientras algunos estudiantes lideraban en la actividad de huerta, luego permanecían casi totalmente inactivos en clase con la maestra o en el taller de música de los miércoles. Otro grupo más extrovertido disfrutaba mucho más de las actividades asociadas a creatividad artística, donde la poesía y la escritura de letras de rap ocupaban centralmente su atención. Estos intereses de las y los jóvenes quedaron en evidencia a partir de algo que podría a primera vista considerarse un hecho fortuito, pero quizá no lo sea tanto. Como mencionamos al describir la actividad del año anterior, durante la emergencia sanitaria por la pandemia se hizo muy difícil sostener las actividades presenciales, que por un tiempo dejaron de ser una posibilidad. Y

cuando gradualmente se fue retornando a las actividades presenciales, la cantidad de días y horas de clase que las maestras ofrecían resultó ser menor a la prevista antes de la emergencia. Como consecuencia, los miércoles no había actividad de talleres ni de alfabetización con las maestras. Esto fue aprovechado por el educador social como una oportunidad para distanciarse del mero rol de «operador» con funciones asignadas y en cambio, ser capaz de distanciarse de las limitaciones del marco institucional y haciendo uso de su autonomía relativa, asumir su capacidad de «decidir con ciertos márgenes y parámetros, qué hacer, para qué hacer y cómo hacer» (Camors, 2018, p. 7). El educador social de este centro tenía un proyecto educativo que en la planificación anual de actividades no había encontrado un espacio para ser aplicado. Al abrirse este espacio con la reducción de horas de clase durante la última fase de la pandemia, él empezó a convocar a las y los jóvenes para que asistieran a un taller de música y creación de canciones, coordinado por él en la tarde del día sin clases. En ocasión de las actividades de observación en el marco del EFI, las estudiantes pudieron asistir al taller y vivenciarlo mientras estaba en actividad. Esas oportunidades de observación les permitieron ir elaborando sus propios procesos de comprensión del significado del concepto de construcción de la demanda, en el sentido de elaboración compartida de los temas de interés a ser atendidos por la Universidad desde el acuerdo con la contraparte. Como señalaba Tommasino: «La Universidad debe preferentemente agendar objetos pactados con la sociedad a través de organizaciones sociales y sectores de la sociedad civil de una forma democrática y participativa» (Tommasino, s. f., p. 8). Esta construcción implica la capacidad de tomar distancia de los pedidos de ayuda que las contrapartes formulan, no para ignorarlos ni dejarlos de lado, sino para contextualizarlos, procurar comprenderlos y reformularlos bajo la confianza en la construcción compartida de saberes, asegurando que la articulación de miradas puede superar la visión inicial sobre la problemática que tiene cada una de las partes.

## La propuesta del Espacio de Formación Integral desde la Cátedra EPJA

El planteo del EFI y el proceso de trabajo educativo que los docentes referentes procuramos desarrollar para acompañar a las y los estudiantes incluyó reuniones del grupo completo de estudiantes y referentes al inicio, donde se presentó el EFI a las y los estudiantes, señalando sus especificidades como unidad curricular integral, y se presentó la organización planificada para la actividad del año. En ese momento se dividieron los grupos por centro —una pareja de docentes referentes por cada centro DEJA— y los estudiantes eligieron en qué centro preferían desarrollar su trabajo de campo. Una vez elegidos los centros y armados los grupos, cada par de referentes guio y acompañó al subgrupo correspondiente en su preparación para el trabajo de campo. En nuestro equipo propusimos a las estudiantes que hicieran un relevamiento sobre la DEJA y el contexto espacial y barrial donde se encuentra la Escuela N.º 242: el barrio Paso de la Arena. Además, las invitamos a indagar sobre las categorías de

extensión y de integralidad en la Udelar, y sobre lo que significa transitar un EFI y sus especificidades que lo diferencian de otras unidades curriculares como los cursos regulares. En las reuniones periódicas que manteníamos a distancia nos propusimos ir introduciendo y elaborando conjuntamente las especificidades de estas unidades curriculares integrales cuya identidad parecía inasible y desorientaba bastante a los y las estudiantes en general, y a las dos de nuestro subgrupo en particular. Por una parte, resultaba difícil desprenderse de la idea de «estar en clase», de cursar el EFI como si fuera un curso tradicional. Por otra, el hecho de que lo que íbamos a hacer no estuviera establecido previamente, que no hubiera un programa detallado de acciones concretas a desarrollar, generaba mucha ansiedad.

Así, los docentes referentes nos dimos cuenta de que en nuestras intervenciones con las estudiantes era necesario hacer foco en esta condición de incertidumbre que empapa al trabajo de extensión. Como equipo docente podíamos saber lo que nos proponíamos: conocer una experiencia educativa dirigida a personas jóvenes y adultas, interactuar con sus actores, y quizá, lograr aportar algo a la contraparte para ayudarla a pensar o a resolver problemas o a comprender aspectos de su actividad cotidiana que una mirada externa podía ayudarles a conocer, comprender y aprender. Pero esa idea general no reducía la ansiedad por la incertidumbre que preocupaba al grupo. Allí sentimos que tuvimos un primer desafío: poder enseñar a las estudiantes que es posible trabajar productivamente sin tener todo previamente conocido, planificado en detalle y acordado. Y también vimos que durante la preparación, cuando introdujimos las pautas de relevamiento sobre extensión, integralidad y sobre la actividad e institucionalidad de la DEJA, quizá habíamos hecho demasiado foco en esa parte y no lo suficiente en cuestiones metodológicas vinculadas a la investigación académica y la creación y adquisición de conocimiento. La disparidad en conocimientos previos y avances en las carreras que traen consigo las y los estudiantes que se inscriben a los EFI implica un desafío permanente para ofrecer los apoyos necesarios para que puedan cumplir las consignas de trabajo y que puedan también apoyarse mutuamente para afianzar estos procesos de aprendizaje desde nuevos lugares.

De ese modo, y a partir de los lineamientos de la Cátedra EPJA, nos propusimos trabajar con las estudiantes para que ellas con la información relevada previamente formularan sus propias preguntas de investigación antes de ir al territorio, para que procuraran tener como objetivo de su salida la búsqueda de respuestas a esas preguntas. Así intentamos articular la idea de extensión con la de investigación. De todas formas, al grupo le resultaba difícil apropiarse de la posibilidad de investigar y de pensar en un intercambio productivo de saberes entre el equipo universitario y las personas —docentes y participantes— del centro DEJA. Y las preguntas de investigación eran solo eso, preguntas que procuraban obtener sus respuestas, pero sin el marco de una actividad de investigación con mayores aspiraciones, aunque sí con un marco teórico proveniente de la pedagogía social y la concepción de educación a lo largo de toda la vida, y con un marco metodológico apoyado sobre las técnicas básicas de investigación cualitativa. Aquí encontramos una tensión importante en el

EFI, ya que a la incertidumbre por la necesidad de asumir que no hay pautas fijas establecidas de antemano, sino que iremos haciendo camino al andar, se suma el hecho de que cuando los estudiantes no tienen experiencia o formación previa en investigación, la novedad del abordaje les agrega una sensación de inseguridad. Si a esto sumamos que desconocen cómo podrán lograr ese conocimiento interdisciplinario que propone la idea de intercambio de saberes, tenemos un cóctel difícil de asimilar. Y aquí encuentro clave el desafío del docente referente: en la actitud atenta para ayudar a las y los estudiantes a comprender que esas dificultades y desafíos que encuentran por la incertidumbre del proceso son justamente la base desde la cual construir la experiencia integral. Ayudar a que no decaiga el ánimo, estar presente para escuchar activamente las dudas y encontrar las palabras que recuperen el entusiasmo por el desafío que tienen enfrente es la parte más exigente según la experiencia que viví ese año. Para lograrlo, la clave parece ser el movimiento desde el rol docente tradicional que expone conocimientos, hacia el de referente que escucha y procura comprender las dificultades y necesidades de las estudiantes, y a partir de ellas, compartir una búsqueda conjunta para encontrar posibles vías hacia las respuestas.

De alguna forma el proceso fue fructificando y a pesar de las dificultades y dudas en los primeros meses de la salida a campo, ninguna de las dos estudiantes que inició el proceso lo abandonó. Al contrario, lograron luego de las observaciones participantes y las entrevistas, idear una forma de ofrecer un aporte al grupo del Paso de la Arena. Dado que en la observación y las entrevistas las estudiantes pudieron notar que varios de los y las jóvenes mostraban clara disposición a escribir poesía y letras de canciones, y se les veía disfrutando mucho de estas actividades, posiblemente motivadas a través del taller de música coordinado por el Educador Social de los días miércoles, las estudiantes del EFI idearon una intervención en torno a ese emergente. Así, gestionaron la posibilidad de disponer de un equipo de grabación de audio para armar una sala de grabación en un aula del centro, donde las y los jóvenes pudieran registrar sus creaciones a través de podcasts. En esta idea se ponía en juego la posibilidad de retribuir al territorio con un aporte del equipo.

De ese modo nuestro equipo de la Cátedra de Udelar había conocido una experiencia educativa en un contexto que hasta entonces nos era desconocido, y el centro educativo accedía, a través del improvisado estudio de grabación, a la posibilidad de obtener un registro sonoro de su trabajo creativo en las clases de música.

## El cambio de centro

### Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos en 2022

En 2022, después de dos años de visitar el centro de Paso de la Arena, decidimos que sería bueno incorporar un nuevo espacio DEJA para el trabajo en territorio, y así acceder a otra realidad en un contexto diferente. El equipo propuso a las y los estudiantes que se inscribieron al EFI en ese año que podían elegir entre los centros que se venían

visitando y además y en lugar del centro del Paso de la Arena, el Centro Urbano al SUR, donde la DEJA ofrecía solamente actividades de culminación y alfabetización dirigidas por una maestra. Esta elección presentaba a priori el atractivo de su ubicación en el centro de Montevideo, lo que podía facilitar la participación de más estudiantes, objetivo que el equipo de docentes referentes esperaba alcanzar. Además, creíamos que tenía la particularidad de recibir población mayoritariamente en situación de calle, un campo de trabajo educativo que entendíamos había sido escasamente acompañado y estudiado.

El EFI recibió en 2022 un aluvión de estudiantes del Consejo de Formación en Educación (CFE) y, en él, de la carrera Educación Social del Instituto de Formación en Educación Social (IFES). En el grupo que eligió el centro Urbano se inscribieron nueve estudiantes, todos cursando en ese centro, que aportaron nuevas perspectivas al trabajo del equipo de referentes. Seis de estas estudiantes completaron el proceso anual y contribuyeron a la intervención desde su particular mirada de estudiantes habituados a la práctica en territorio y a proponerse incidir desde una intervención educativa. Esta predisposición del grupo tutorado representó un desafío para el equipo de docentes referentes porque en contra de lo que estábamos preparadas para afrontar —la necesidad de impulsar el intercambio de saberes en el territorio— la principal demanda e inquietud del grupo de estudiantes tuvo que ver con los aspectos vinculados a metodología de investigación. Por una parte, a las estudiantes les resultaba natural idear, planificar y llevar a cabo dinámicas lúdicas y educativas de interacción con los participantes de la formación en el centro Urbano, actividades que interpretamos como una forma de trabajo en el medio. Y a la vez manifestaban dificultades para abordar el trabajo con la contraparte bajo la modalidad de una aproximación indagatoria acerca de la propuesta pedagógica del centro: la formulación de preguntas de investigación, la aplicación de técnicas de relevamiento de información siguiendo un abordaje cualitativo. Esta tensión entre las dos funciones, entre extensión e investigación, de la que tomamos conciencia a partir de esta experiencia, habilitó una reflexión en el equipo de docentes referentes con relación a las estrategias más adecuadas para proponer el trabajo a los grupos de estudiantes. Y acerca de la incertidumbre que enfrentamos al comenzar la actividad cada año, dado que el perfil de las y los estudiantes inscriptos puede incidir fuertemente sobre los énfasis del trabajo. Este aspecto requiere atención dado que las características propias del EFI conducen a impulsar la interdisciplina promoviendo el encuentro e intercambio de perspectivas con estudiantes de diversas formaciones. Esta nueva tensión da cuenta de que la incertidumbre en cada edición no afecta solo a las y los estudiantes, sino que la flexibilidad en los planes de estudio de la segunda reforma de la Udelar de las últimas décadas y la posibilidad de ofrecer el EFI a estudiantes de fuera de la Udelar, a la vez que enriquece la propuesta, instala un desafío al equipo de docentes referentes respecto a que deben mantener una mirada atenta y capacidad de adaptación, desafío que parece ser más acentuado que en actividades dirigidas exclusivamente a la función de enseñanza.

## Algunas ideas centrales trabajadas en el Espacio de Formación Integral

Una de las categorías clave que intentamos reafirmar en el Espacio fue la concepción de integralidad que se generalizó a partir del impulso a la llamada segunda reforma durante el rectorado de Rodrigo Arocena y definida como la reafirmación del ideal latinoamericano de Universidad gestado en la Reforma de Córdoba de 1918 «que conjuga enseñanza, investigación y extensión desde la autonomía, el cogobierno y el compromiso social» (Arocena, 2007). En ella procuramos promover la reflexión acerca de la complejidad del concepto. Además de la elaboración de una urdimbre que incluye las tres funciones universitarias, también promover la idea de construcción compartida del conocimiento y desde las perspectivas de todos los actores que participan del EFI: intra y extramuros. De ese modo pueden procurarse abordajes interdisciplinarios en el entendido de que «cada una de estas tres tareas se realiza mejor cuando se combina con las otras» (Arocena *et al.*, 2010, p. 9). Así, cuando las estudiantes del IFES dedicaban todas sus energías a planificar salidas didácticas con los y las participantes del curso del centro Urbano, las referentes enfatizábamos en la importancia de que pudieran ver la actividad no como una práctica de las habituales en la formación del IFES, sino como una fuente de conocimiento acerca del modelo pedagógico detrás de esa apropiación del espacio geográfico, cultural y social que la salida procuraba, y de esa circulación social que promovía.

Por otra parte, la propuesta de trabajo intentó asegurar siempre la bidireccionalidad en el intercambio con la contraparte, esto es, procurando que la comunicación funcione en ambos sentidos entre unos y otros (Carlevaro, 2019, p. 391): «Mientras se enseña, se está aprendiendo o, si se quiere, se aprende, enseñando» (p. 119), asegurando así que se deja de lado la «omnipotencia del saber constituido» (p. 119). Así, además de generar nuevos saberes a partir de la experiencia, también nuestros «socios externos» podrían identificar durante y al final del proceso algún beneficio para sus intereses a partir de él. El caso de la salida didáctica al Centro Cultural de España y su ludoteca, que planificaron y llevaron adelante las estudiantes en 2022 con las y los participantes del curso en Centro Urbano —que fue considerado y evaluado en la reunión de cierre con la contraparte como una actividad de aprendizaje muy disfrutada y recordada por las participantes del centro— puede dar cuenta de ese doble provecho obtenido y de la bidireccionalidad del trabajo educativo en el EFI.

Una de las preocupaciones a lo largo del trabajo con la contraparte fue evitar las dificultades que sabemos otras experiencias extensionistas tuvieron con relación a que no lograron sostener la actividad y el vínculo con la contraparte en el tiempo. Intentamos mostrar que nuestro interés era sostener ese trabajo. No obstante, identificamos una tensión cuando por una parte entendimos que habíamos alcanzado cierta saturación con el trabajo en la Escuela N.º 242 y por otra sabíamos que habíamos

estado poco tiempo trabajando allí, con quienes asistían a sus cursos, dado que en 2020 no habíamos podido mantener acciones presenciales con ellos y ellas.

Otro aspecto que durante el proceso procuramos hacer trascender de lo meramente teórico y llevar a la práctica cotidiana refiere a la idea de aprendizaje a través de la experiencia, fuera del aula, en las situaciones que atraviesan los sujetos de la educación, y fundamentado en un marco conceptual de la pedagogía social. Un paso más en este sentido implicaría ser capaces a través del EFI de contribuir a fortalecer la senda de la investigación hacia saberes socialmente significativos. En el campo de la pedagogía social y de la educación de personas jóvenes y adultas hay varias líneas que se pueden transitar a partir de estas experiencias en territorio, como las ya mencionadas que la Cátedra EPJA lleva adelante y cuya articulación con la generalización de la integralidad podrá ser indagada a futuro.

## Algunas ideas que resuenan desde el rol referente en los dos centros

En los dos centros en que trabajamos en estos tres años fue posible para los equipos del EFI confirmar el foco institucional ubicado en la alfabetización. La experiencia en Paso de la Arena habilitó un primer contacto con las necesidades de los sujetos de la educación y su contexto personal, familiar y territorial que deja instalada una interrogante acerca de las posibilidades de ese grupo de jóvenes de lograr una inserción social consolidada más allá de su participación en estos cursos. Ella es imprescindible para sostener su integración, al menos incipiente a la vida social de ese territorio. Por otra parte, frente a esta incertidumbre sobre las posibilidades futuras de estos y estas jóvenes, quedó clara la importancia del papel del educador para sostener la convicción de la posibilidad de superar las fronteras que hoy encuentran impuestas a su desarrollo cultural y social. En ese sentido, el impulso a la creatividad de los sujetos y la pertenencia al grupo que las acciones educativas allí desarrolladas sostienen, resultan un indicador de la existencia allí de una senda abierta en el sentido del empoderamiento de las y los jóvenes.

De forma similar, en Urbano pudimos observar cómo en este caso el rol de la maestra es clave para hacer la diferencia en cuanto a las posibilidades para que el vínculo grupal se genere y consolide, para promover la circulación social, la capacidad de disfrutar los aprendizajes, la comunicación y en última instancia el desarrollo personal. Un aspecto a destacar de esta intervención en Urbano refiere a cómo el grupo de estudiantes del IFES elaboró el proceso de construcción de la demanda. Desde mi perspectiva personal resultó asombroso ver la forma sencilla en que idearon y planificaron en detalle la salida didáctica con el grupo. Ella fue una propuesta educativa muy bien recibida, sorprendió a las y los participantes, a quienes vimos disfrutando con entusiasmo.

## Reflexiones de cierre

Para resumir los aspectos centrales de esta práctica como docente referente de este EFI, en primer lugar, rescato la confirmación de la riqueza del aprendizaje a través de la experiencia, con los sujetos de la educación, esto es, los sujetos humanos que consienten en ocupar el lugar de quien está dispuesto a acceder a la educación (García Molina, 2003, p. 116) y en el trabajo de construcción común de conocimiento como diálogo de saberes al que todas y todos aportan. Este concepto de diálogo de saberes desarrollado en la educación popular freiriana es sintetizado con claridad por Mejía (2015):

Los participantes en los procesos de educación popular, leyendo su vida y escribiéndola en su significado de claves y sentidos se reconocen como seres humanos con un saber diferente al de otros y que desde su saber pueden nombrar el mundo, en su diferencia, y construir sentidos y apuestas por hacer el mundo diferente (p. 10).

Desde esos reconocimientos de las personas participantes en la actividad educativa integral se puede construir el saber social que propone el EFI. Así, este espacio constituye un ámbito rico para la articulación de saberes y perspectivas que aportan los distintos participantes, cada cual con su trayectoria específica, lo que potencia los intercambios y aprendizajes compartidos. En particular, la participación de estudiantes del IFES favorece la construcción de miradas interdisciplinarias y esto se hizo evidente en el diseño de la propuesta elaborada y llevada a cabo por el grupo. El aprendizaje también se produce a través de la experiencia con los agentes de la EPJA: los profesionales de la educación que trabajan para posibilitar sujetos «articulados con la realidad social» (García Molina, 2003, p. 118), en las instituciones educativas y accediendo a conocer modalidades que están por fuera de las predominantes o de las más conocidas y estudiadas. Además, recupero la alegría de participar de un proceso de formación integral que paso a paso viene consolidando a la extensión como función relevante y enriquecedora de la Udelar y adicionalmente, de atravesar estos procesos con estudiantes del CFE que tienen en estos espacios la posibilidad de transitar una experiencia formativa de nivel universitario, en trabajo conjunto con actores de Udelar y de la DEJA, para promover un diálogo de saberes a partir de estas diferentes formaciones, inserciones institucionales y roles cumplidos.

Por otra parte, las relaciones entre la Cátedra y la DEJA requieren tiempo para su consolidación. El desarrollo inicial de este EFI en 2019 contribuyó a la sucesión de las ediciones siguientes. La versatilidad que el equipo docente debió generar y sostener con la emergencia sanitaria para evitar que la relación educativa se rompiera se agregó como exigencia adicional al desafío de afianzar una modalidad educativa no tradicional. Estos elementos ponen a la vista que sería importante promover acciones para reforzar esta modalidad educativa. Por ejemplo, acciones formativas sobre las especificidades de los EFI, dirigidas tanto a docentes referentes como a estudiantes, que unos y otros pudieran transitar previamente al cursado del EFI.

Queda como discusión pendiente la duda acerca de la capacidad institucional y la posibilidad de consolidar en el tiempo estos procesos formativos, dada la precariedad de la inserción institucional del equipo docente honorario de la Cátedra que la lleva adelante.

Por último, la experiencia transitada en este EFI deja en claro el potencial educativo de esta forma curricular relativamente nueva y en etapa de expansión, potencial que se hace evidente tanto para las personas que participan de las acciones educativas en los centros de la DEJA, que pudieron experimentar nuevas actividades educativas a partir del EFI (como la visita didáctica al Centro Cultural de España o la grabación de los podcasts con elaboraciones propias de los sujetos de la educación), como para los grupos de estudiantes universitarios y terciarios que hicieron su experiencia en esta modalidad educativa integral que incluyó enseñanza, investigación, extensión e interdisciplina, y atravesaron el extrañamiento que ella provoca. Y también para los y las docentes referentes honorarios de la Cátedra que vimos enriquecido y desafiado nuestro trabajo como agentes mediadores entre los sujetos de la educación y la sociedad (García Molina, 2003, p. 120).

## Referencias bibliográficas

- AROCENA, R. (2007). Hacia la generalización y diversificación de la enseñanza terciaria pública. En Rectorado de la Universidad de la República, *Hacia la Reforma Universitaria. Resoluciones del Consejo Directivo Central de la Universidad de la República* (pp. 13-27). Montevideo: Universidad de la República. Recuperado de [https://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Hacia%20la%20Reforma%20Universitaria%20Nro.%201\\_o.pdf](https://www.cci.edu.uy/sites/default/files/Hacia%20la%20Reforma%20Universitaria%20Nro.%201_o.pdf)
- AROCENA, R., TOMMASINO, H., RODRÍGUEZ, N., SUTZ, J., ÁLVAREZ PEDROSIAN, E., y ROMANO, A. (2010). *Cuadernos de Extensión n.º 1. Integralidad: tensiones y perspectivas*. Montevideo: Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio, Universidad de la República.
- CAMORS, J. (2018). *Los profesionales de la educación como objeto de los estudios en docencia*. Ponencia presentada en las Jornadas del Instituto de Educación, Eje temático 2: Estudios en Docencia, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo.
- CAMORS, J., CORDANO, M., RODRÍGUEZ, E., RODRÍGUEZ, Y., y TURNES, G. (2020). De la «Educación de adultos» a la «Educación para todos, a lo largo de toda la vida» en Uruguay. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, (36), 69-95.
- CARLEVARO, P. (2019). *La Universidad querida*. Montevideo: Oficina del Libro Fefmur.
- GARCÍA MOLINA, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Barcelona: Gedisa.
- HERNÁNDEZ, F. (2020). *El rol del educador social en torno a las prácticas educativas con personas con discapacidad en el espacio educativo de DEJA en la Escuela 242 de Paso de la Arena*. Manuscrito inédito. Trabajo final del EFI 2020 «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas», Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo.
- LUZURIAGA, L. (1968). *Pedagogía social y política*. Madrid: Losada.
- MEJÍA, M. R. (2015). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. *Pedagogía y Saberes*, (43), 37-48.

- RODRÍGUEZ, Y. (2020). *Una figura alternativa para una propuesta alternativa: el educador social en la educación de jóvenes y adultos*. Manuscrito inédito. Trabajo final del EFI 2020 «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas», Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, Montevideo.
- TOMMASINO, H. (s. f.). Generalización de las prácticas integrales. Los aportes de la Extensión para su implementación. Recuperado de [https://psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino\\_practicas\\_integrales.pdf](https://psico.edu.uy/sites/default/files/tommasino_practicas_integrales.pdf)
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos: Satisfacción de las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. En Conferencia Mundial sobre la Educación para Todos, Unesco, Jomtien.
- UNESCO (2015). *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. En 38.ª Conferencia General de la Unesco, Unesco, París.
- VALDÉS, R., PILZ, D., RIVERO, J., MACHADO, M. M., y WALDER, G. (2013). (Coords.). *Aportes conceptuales de la educación de personas jóvenes y adultas: hacia la construcción de sentidos comunes en la diversidad*. S. d.: Organización de Estados Iberoamericanos, Unesco.