

# La profesionalidad de los Educadores Sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas<sup>1</sup>

Prof. Jorge Camors

C.H. Gianela Turnes

## Resumen

Se presentan los avances preliminares de la investigación: *Análisis de las prácticas profesionales de los Educadores Sociales que trabajan en educación de personas jóvenes y adultas*, que se desarrolla desde 2019 enmarcada en la actividad de la Cátedra UNESCO de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (en adelante EPJA).

El proyecto se propone contribuir a conocer e interpretar las necesidades, intereses y problemas planteados en los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas, a partir del análisis de las prácticas profesionales de los Educadores Sociales. Para ello se ha propuesto sistematizar la documentación que los educadores elaboran a partir de su acción educativo-social, registrada en las fichas que ellos completan y que constituyen fuentes valiosas compartidas por los educadores. Además, se prevé prestar asistencia técnica a la DEJA teniendo como punto de partida el conocimiento de la experiencia educativa con personas jóvenes y adultas como campo de conocimiento específico a su vez en relación con el campo general de la educación. Este conocimiento implica identificar y analizar aquellos aspectos de las prácticas educativas con personas jóvenes y adultas que le son específicos: las necesidades, intereses y problemas de los sujetos de la educación, los agentes, los contenidos, la metodología del trabajo educativo y los contextos en que se trabaja; así como implica también analizar los discursos que construyen estos Educadores Sociales; conocer y analizar las perspectivas de los sujetos participantes en estas propuestas educativas, y las representaciones que se perciben en su entorno comunitario ~~correspondiente~~, para aportar la perspectiva de la investigación educativa a las políticas, programas y prácticas educativas, y contribuir a mejorar los procesos del trabajo educativo con personas jóvenes y adultas.

---

<sup>1</sup> Las reflexiones incluidas en esta ponencia se desarrollan a partir de la investigación en desarrollo sobre a profesionalidad de los Educadores Sociales que trabajan en EPJA en el marco del convenio suscrito con ANEP

El proyecto se propone responder las siguientes interrogantes: ¿qué construcciones acerca de la identidad de la profesión de Educador Social pueden observarse a partir de la información que contienen las fichas y del trabajo de los Educadores Sociales en los espacios y centros?; ¿Cómo y qué tipo de actividades informan los Educadores Sociales a través de las fichas y las entrevistas? ¿Es posible a partir de estas fuentes caracterizar las especificidades educativas del trabajo profesional a nivel individual, grupal, en el equipo/centro y en/con la comunidad?; ¿Cuál es la importancia otorgada a la acción educativa del Educador Social que puede observarse en los registros de las fichas y en los relevamientos desarrollados en el trabajo de campo?

El relevamiento en curso incluye el análisis documental de las fichas, la realización de entrevistas y de talleres con Educadores Sociales, entrevistas a autoridades de la DEJA y a participantes en cursos y en otras actividades que organizan los Educadores Sociales, y a otras personas, grupos, organizaciones e instituciones de la comunidad donde se desarrollan propuestas educativas para personas jóvenes y adultas.

Los resultados preliminares muestran que los Educadores Sociales tienen clara conciencia del rol articulador que han asumido y que se proponen cumplirlo, lo que puede poner en tensión la perspectiva educativa de su trabajo. Además, se observa una preocupación sobre la profesionalidad de ese rol educativo, la necesidad de su difusión y comprensión, aludiendo al momento que esta profesión atraviesa, en un proceso de aceptación social y crecimiento.

**Palabras clave: educación de personas jóvenes y adultas, profesionalidad del trabajo educativo, formación integral**

## **Introducción**

La Conferencia General de la UNESCO de 2015, en su Recomendación de París, reafirma a la EPJA como componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida, cuyo fin es lograr que todas las personas jóvenes y adultas “participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo” (3) y que incluye a “todos los procesos educativos, formales, no formales e informales, gracias a los cuales personas

consideradas adultas por la sociedad a la que pertenecen desarrollan y enriquecen sus capacidades para la vida y el trabajo, tanto en provecho propio como en el de sus comunidades, organizaciones y sociedades”. Esta EPJA “supone actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades”, de amplia variedad que va desde alfabetización y competencias básicas (“leer y escribir, identificar, entender, interpretar, crear, comunicarse y calcular, utilizando materiales impresos y escritos, así como la capacidad de resolver problemas en un entorno cada vez más tecnológico y con más abundancia de información”), formación permanente y desarrollo profesional, formación para la ciudadanía desde un enfoque flexible que permite ofrecer también los llamados *programas de segunda oportunidad* para recuperar la escolarización no completada (UNESCO Recomendación de París, 2015: 3).

En ese sentido, hemos partido de la visión de Camors (2017:13) entendiendo que “es fundamental “abrir los contenidos” de la educación de personas jóvenes y adultas, más allá de la culminación de la educación obligatoria, porque la vida social del presente y del futuro, requiere de la educación, conocimientos, habilidades y actitudes para la formación ciudadana, la convivencia social, democrática y pacífica, y la articulación de la educación con el mundo del trabajo.”

En abril de 2019 el CODICEN de ANEP autorizó la suscripción de un convenio con FHCE de UDELAR, para que la Cátedra UNESCO de EPJA, desde el marco conceptual arriba señalado, se ocupara de la sistematización de las Fichas de Acción Educativo Social que completan los Educadores Sociales y pueda brindar asistencia técnica que se le solicite y sea posible ofrecer a la DSEJA<sup>2</sup> extensible a otras unidades que puedan requerirla.

La oferta educativa de esa Dirección alcanza a todo el país y cubre diversidad de campos como “alfabetización, nivelación, acreditación del ciclo primario y una amplia gama de talleres de educación no formal (informática, carpintería, electricidad, plástica, teatro, audiovisual, huerta y jardinería, gastronomía, panadería, entre otros).” La acreditación cubre tanto ciclo básico de enseñanza media del CES como el llamado ciclo básico articulación en acuerdo con CETP. Los espacios donde se desarrolla esta formación son escuelas fuera del horario de funcionamiento, locales de UTU,

---

<sup>2</sup> En el año 2020, cambia su denominación a Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA)

organizaciones de la sociedad civil, contextos de privación de libertad, empresas privadas y sindicatos. Los Educadores Sociales participan desde 2009 de estos procesos, acoplados a los equipos de dirección de los centros hasta 2015, y a partir de 2016 pasaron a una mayor inserción en territorio articulando con los referentes en él buscando afirmar el trabajo en equipo<sup>3</sup>.

Las fichas que completan los Educadores Sociales y que fueran recibidas en esta etapa corresponden a los años 2017 y 2018, y refieren a su trabajo en 8 centros y 5 espacios educativos en 2017, y a 5 centros en 2018.

### **El perfil y la profesionalidad de los Educadores Sociales en Uruguay**

Con relación al perfil y la profesionalidad de los Educadores Sociales en nuestro país, partimos de la comprensión de su práctica profesional “como una contribución al proceso educativo de los sujetos, en la perspectiva de potenciar sus capacidades para la circulación social, inscribiéndose en forma crítica y responsable en su medio, para poder desempeñarse como ciudadano de su tiempo y en el espacio donde desarrolla su vida cotidiana y social” (Camors, 2001:2). Entonces, esa referencia de “la situación cultural, social, política y económica de las personas”, sus interrelaciones y sus comunidades constituye tanto el sustrato concreto como lo que Freire llamara el sueño político del educador, otorgando a la intervención una perspectiva específica, no neutra, que registra “la concepción del ser humano y del mundo en que vive para poder proyectar el mundo a que aspira” y que reconoce “las capacidades y las potencialidades propias y de los otros” (Camors, 2001:2). Así, la creación de la figura del Educador Social - elaborada en 1989 e implementada su formación a partir de 1990 -, y su expansión desde el ámbito restringido a la educación en la infancia hacia su desempeño con personas jóvenes y adultas, se interpreta como un disparador de búsquedas pedagógicas que produjo una rica recuperación y debate de experiencias educativas, a la vez que su revalorización (2017:10).

Este proceso de fortalecimiento del perfil profesional se reflejó también en la institucionalidad legal en Uruguay. La Ley 18437 General de Educación en su artículo 31 preveía que la formación en educación se concibiera como terciaria universitaria y

---

<sup>3</sup> Fuente: ANEP – DSEJA. Documento *Información Relevante* facilitado por la contraparte

comprendiera, entre otros profesionales de la educación, a la formación de Educadores Sociales. Asimismo, el artículo 84 disponía la creación del Instituto Universitario de Educación que albergaría también la formación específica de estos educadores. Con la aprobación de la Ley 19889 de Urgente Consideración en julio de 2020, este artículo 84 recibió una nueva redacción que retrocede medrosamente en la definición de la política de formación terciaria transformando la concepción de educación superior que había sido instituida en la norma, en mera intencionalidad referida a algo que quizá sea posible. Este debilitamiento normativo llegado durante un proceso de afianzamiento de la extensión de contenidos, ámbitos de trabajo y de los propios perfiles de los Educadores Sociales y de las personas jóvenes y adultas que son sujetos de la educación, profundiza la complejidad del proceso de sostenimiento de los avances logrados en ese sentido. Más allá de estos cambios legales, se mantiene lo sustantivo en relación al objeto de nuestro estudio: el Educador Social es un profesional de la educación a la par de Maestros, Profesores y Maestros Técnicos.

### **Los EFI 2019 y 2020**

Enmarcados en el Convenio con ANEP, en 2019 y 2020<sup>4</sup> se desarrollaron Espacios de Formación Integral semestrales que se proponían articular en torno a las tres funciones universitarias de enseñanza, investigación y extensión, los estudios sobre la profesionalidad de los Educadores Sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas<sup>5</sup>.

En 2019 el Espacio se concentró en el análisis documental de los materiales escritos disponibles, en tanto en 2020 integró con más fuerza enseñanza, investigación y extensión, con alta participación estudiantil, y se enfocó en el trabajo de campo en tres espacios de EPJA en Montevideo: el *Complejo SACUDE* del barrio Casavalle, el centro que funciona en la Escuela N° 242 del Paso de la Arena dirigido a personas en situación de discapacidad, y la ONG *Idas y Vueltas* que ofrece formación a mujeres migrantes.

---

<sup>4</sup> Corresponde señalar que en 2020, con motivo del vencimiento del primer año del Convenio y que se produjo un cambio de autoridades en la ANEP y de estructura, en la medida que la DSEJA, pasó a denominarse DEJA e insertarse en la Dirección Sectorial de Integración Educativa DSIE, el CODICEN aprobó un nuevo Convenio que en lo sustancial es una continuación del anterior.

<sup>5</sup> como parte de la propuesta formativa de grado de la Cátedra UNESCO EPJA en el Instituto de Educación

## Cuestiones metodológicas

El convenio marco suscrito en 2019 y aprobada su continuidad en 2020, no prevé el financiamiento de las actividades, por lo que ellas se apoyaron fuertemente en el desarrollo de los EFIs descritos.

En la primera etapa del relevamiento inscripto en el EFI 2019 con las fuentes documentales se esbozó una interpretación inicial del sentido institucional dado al trabajo de los Educadores Sociales. Así, se propuso organizar las actividades que ellos registraban según su articulación con las expectativas institucionales. Entonces se pudo observar la dificultad para consolidar criterios equiparables de organización de la información, ante la multiplicidad y diversidad de situaciones recogidas en los registros, optándose por intentar otra modalidad de análisis.

Habiendo valorado ventajas y desventajas de las opciones de recorte de la información se optó por focalizar en las fichas de uno de los centros para el año 2017 y por organizar el análisis según se registraran objetivos, actividades o dificultades encontradas durante el trabajo educativo. Ese análisis se contrastó transversalmente con las dimensiones individual, grupal, de equipo/centro, o de la comunidad. Así se definió como objetivo de corto plazo la elaboración de una matriz de doble entrada que sistematizara Actividades, Objetivos y Dificultades y estuviera atravesada por las 4 dimensiones definidas<sup>6</sup>.

Se observó que los educadores registraban más actividades que objetivos y más de estos que dificultades. Además, las actividades resultan más diversas, en tanto los objetivos muestran cierta continuidad o estabilidad en el tiempo: objetivos consistentes en el tiempo, en tanto el trabajo desarrollado para cumplirlos se descompone en diversidad de actividades.

---

<sup>6</sup> Para la elaboración de la matriz se trabajó con las siguientes definiciones operativas de las dimensiones: Individual: acciones dirigidas a sujetos de la educación considerados individualmente, atendiendo a su situación particular; Grupal: acciones dirigidas a grupos que funcionan en el centro; De equipo o centro educativo: acciones dirigidas a apoyar, promover, mejorar la actividad del centro educativo o de su equipo técnico; De la comunidad: actividades de encuentro, intercambio con los actores comunitarios que no pertenecen al centro educativo. Se dispuso de 14 fichas del centro seleccionado para 2017. De 114 registros de actividades en ellas, 45 correspondieron a la categoría comunitarias, 25 a individuales, 29 a actividades del centro, 14 de grupo, y una de ellas es clasificable en tres categorías a la vez (actividad de centro, individual y en la comunidad), según las definiciones operativas tomadas.

El EFI 2019 se completó con un pre proyecto de investigación que operó como insumo para las actividades posteriores.

El EFI 2020, más centrado en el relevamiento primario aprovechando el acopio realizado en el análisis documental anterior, propuso a los estudiantes el trabajo de campo en los centros. Esta definición inicial se vio naturalmente afectada por el distanciamiento generado por la emergencia sanitaria y sus consecuencias sobre el campo de problematización y sobre las posibilidades de aplicar in situ las técnicas de relevamiento propuestas para el trabajo de campo. No obstante, fue posible desarrollar encuentros, algunos presenciales, otros mediados por tecnologías de la información y se pudo analizar la información emergente, cuyos aspectos más relevantes se presentan a continuación acompañados de algunas observaciones extraídas de las fichas.

### **Las representaciones en torno al rol y la acción de los Educadores Sociales**

Los Educadores Sociales que trabajan en la DEJA tienen como cometidos: “desarrollar propuestas educativas enfocadas en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, colaborar en la protección de las trayectorias educativas y la promoción de oportunidades de participación social, capitalizar las intervenciones utilizando como estrategia el trabajo en red con instituciones tanto públicas como privadas, y en el más amplio sentido del término red, motivar y fortalecer la reflexión de los participantes, así como las instancias grupales de modo que puedan favorecer la circulación social individual y la inclusión en diversos ámbitos institucionales, impulsar instancias de trabajo en equipo con el resto de los agentes” (ANEP CODICEN DSEJA, sf: 1)

En las fichas se había observado que las acciones que se entendieron dirigidas a atender situaciones individuales tienen un fuerte componente de tareas de gestión: obtención de entradas para salidas culturales, gestión de documentación de estudiantes, armado de currículum, acompañamiento a realizar estudios clínicos, preparación de fichas para becas. De los 25 registros clasificados como actividades individuales, en 18 se observa un componente predominante de gestión. Se observa que las actividades individuales son más abundantes a comienzos y mediados del año,

pero van gradualmente dejando espacio a las otras, en particular a las comunitarias sobre el final del año.

El trabajo de campo a través de la aproximación a las dinámicas de trabajo de los centros, permitió tomar nota de algunos aspectos específicos en ellos.

En el centro que trabaja con jóvenes en situación de discapacidad el Educador Social asume el rol de coordinación de los vínculos intra centro, así como entre el centro y las familias y entre el centro y los espacios externos. Este centro funciona a contraturno en el espacio de la escuela y ofrece talleres de huerta y cocina y alfabetización con maestras de primaria.

La mirada del Educador Social sobre su rol responde al trabajo educativo con contenidos no formales, a partir de un proyecto diseñado en función de un problema social, que puede ser de derechos humanos, de género, adicciones, de vínculo entre los jóvenes, la adolescencia, la identidad.

Allí el Educador Social percibe dificultades para su trabajo desde lo institucional por la ausencia de un coordinador y la discontinuidad en el desarrollo de actividades. El Educador resiente la falta de coordinación entre la escuela primaria y el centro educativo de personas jóvenes y adultas. Como ejemplo señala que vive como un gran logro haber acordado el uso compartido del cartucho de la impresora de la institución. Así, su autopercepción es de alguien que no tiene una función educativa prioritaria, dirigiendo sus esfuerzos a otros aspectos no educativos y se centran en facilitar las condiciones para que los y las jóvenes puedan cumplir su trayecto por la educación formal, así como ayudar al joven a buscar trabajo. Si bien esta acción concreta puede entenderse en un espacio de frontera entre lo social y lo educativo por la dimensión educativa que puede tener también el vínculo con el trabajo, y el acompañamiento al joven en situaciones que puede vivir con dificultades, la percepción del Educador es de encontrarse enredado en los procedimientos, de irse burocratizando y ver cómo se reduce la posibilidad de participación. A la vez, la insuficiencia de recursos para el desarrollo de los talleres ubica al Educador Social y a las maestras y talleristas en la necesidad de viabilizar financieramente el funcionamiento del centro, por ejemplo, haciéndose cargo de comprar el combustible para calefaccionar el espacio o para usar la cocina.

Por otra parte, a pesar de esta visión de desplazamiento del rol educativo, el trabajo de campo permitió también conocer cómo a partir del surgimiento de un día libre a la semana consecuencia del nuevo cronograma impuesto por la emergencia sanitaria, el Educador Social consiguió promover un taller de música de frecuencia semanal para los y las jóvenes asistentes al centro. La valoración del Educador acerca de su trabajo con los y las jóvenes en situación de discapacidad se centra en el sentido de pertenencia que su trabajo contribuye a promover: ellos encuentran en el centro un espacio que los contiene cuando no hay otros ámbitos donde puedan sentirse incluidos. Considerando la importancia de este taller para los jóvenes resulta llamativo que este espacio educativo surgiera de forma no prevista: no estaba incluido en el plan de actividad del centro y solo fue posible por la iniciativa del Educador y las condiciones impuestas por la emergencia sanitaria: “es un lugar que te tenés que ganar vos, no te lo pide la institución” (Rodríguez, Y., inédito: 28)

En otra línea, o quizá como fruto de una experiencia de características diferentes, el Educador Social de otro de los centros ha desarrollado su estrategia para sostener su labor educativa a partir del diagnóstico y la derivación al especialista: “en un taller averiguar que alguien no esté viniendo, ver la situación, qué hacer con él, tratar de identificar la situación y derivar. Con alguna diferencia de algunas colegas es que capaz están más con la lógica de ir, venir, etc., Hay una especificidad ...ver y delimitar cada situación y bueno, el tema de salud se engancha con la policlínica, es un tema de la vivienda se busca con la Intendencia, hay un problema con la escuela, buscamos a la maestra comunitaria: se trata de buscar ir delimitando áreas de intervención sino todo el mundo termina metiéndose en todo..., hay que preservar la autonomía, la intimidad” (Pérez, N. inédito: 4).

### **Las perspectivas de los estudiantes del EFI desde su tránsito por el campo**

“Pudimos comprobar, a partir del discurso y la práctica educativa del agente, la valoración que realiza en relación a la pedagogía social y a las prácticas pedagógicas alternativas como sustentos fundamentales de construcción de los espacios idóneos para el desarrollo de su profesión, y para la inclusión *de hecho* de todos los participantes” (Rodríguez, Y., inédito: 19).

De los análisis de los estudiantes se desprende que para que los Educadores Sociales puedan dedicarse a su rol educativo sería necesario mejorar la coordinación

de acciones interinstitucionales que hoy absorben sus esfuerzos distrayéndoles de lo educativo, que surge claramente como un objetivo que aspiran a cumplir pero que es solo secundario ante las otras necesidades impuestas por el contexto. Asimismo, el reconocimiento de la educación social como territorio de frontera (Núñez, 2007) entre la educación formal y la cultura ofreció a través del EFI espacios para pensar en las formas en que cada situación y cada subjetividad construyen la condición educativa de la acción del Educador Social (Pérez, N. inédito: 4)

### **Consideraciones finales**

En primer lugar cabe reflexionar sobre las *posibilidades y dificultades* que tienen los Educadores Sociales para “desarrollar propuestas educativas enfocadas en el mejoramiento de la calidad de vida de los estudiantes, colaborar en la protección de las trayectorias educativas y la promoción de oportunidades de participación social, capitalizar las intervenciones utilizando como estrategia el trabajo en red con instituciones tanto públicas como privadas, y en el más amplio sentido del término red, motivar y fortalecer la reflexión de los participantes, así como las instancias grupales de modo que puedan favorecer la circulación social individual y la inclusión en diversos ámbitos institucionales, impulsar instancias de trabajo en equipo con el resto de los agentes” (DEJA, s.f., pp. 1-2).

Cuando el Educador Social asume el rol de coordinación de los vínculos intra centro, entre el centro y las familias y otros espacios externos, cuando su propuesta educativa no estaba incluida en el plan de actividades del centro se puede apreciar que el trabajo en red *afectaría* el sentido educativo de la propuesta del Educador Social. Más aún, podemos concluir que no está consolidado su *lugar educativo* en el proyecto y funcionamiento cotidiano del centro.

Además se puede apreciar una cierta debilidad en la concepción educativa del trabajo individual de la relación con las familias, de la circulación y articulación en el territorio, para reforzar la potencialidad educativa de la comunidad (Natorp, 1987:119). Más aún, podríamos pensar en la derivación de tareas de gestión al Educador Social que lo distraen de su importante función educativa. En las fichas se había observado que las acciones que se entendieron dirigidas a atender situaciones

individuales, tienen un fuerte componente de tareas de gestión. Incluso cuando relatan que en algunos casos su función es “tratar de identificar la situación y derivar”; “la coordinación de acciones interinstitucionales que hoy absorben sus esfuerzos distrayéndoles de sus objetivos educativos” (Pérez, N. inédito: 4).

En tercer lugar, se distingue una fuerza y energías muy pertinentes e interesantes en los Educadores Sociales que procuran *ampliar* el espacio educativo, tradicionalmente reducido al aula. Los participantes lo perciben y con su interés y participación apoyan y legitiman la propuesta educativa de los Educadores Sociales. Esto debería llamar la atención para reflexionar sobre los proyectos de centro y pautas institucionales. Hay una “inclusión *de hecho* de todos los participantes” (Rodríguez, Y., inédito: 19)

Cabe señalar la importancia de esta ampliación del ámbito, contenidos y sentido educativos que se ubica en “un espacio de frontera entre lo social y lo educativo”. La mirada del Educador Social sobre su rol responde al trabajo educativo con contenidos no formales, a partir de un proyecto diseñado en función de un problema social, encontrando respuesta y participación. Pero cabe preguntarse acerca del reconocimiento de “lo educativo” de estas actividades por parte de los otros integrantes del equipo del centro y de la institución. Su mirada parece reconocer que aspiran a cumplir objetivos, pero que ellos son sólo secundarios ante las otras necesidades impuestas por el contexto.

En síntesis, del relevamiento surge claramente que no existe un reconocimiento de la educación social como territorio de frontera (Núñez, 2007) entre la educación formal y la cultura. Y que el EFI ofrecido permitió facilitar espacios para pensar en las formas en que cada situación y cada subjetividad construyen la condición educativa de la acción del educador social (Pérez, N. inédito: 4).

La profesionalidad de los Educadores Sociales en los contextos en que trabajan, con personas jóvenes y adultas, ha estado expuesta a dificultades varias, que ellos vienen sorteando satisfactoriamente. A la vez, su acumulación de experiencias en este trabajo constituye una contribución potente a la consolidación de la noción de educación en sentido amplio, así como a la educación con personas jóvenes y adultas, que consolida un espacio que es necesario sostener ante condiciones adversas del contexto.

## Referencias bibliográficas

Camors, Jorge (2001) Conferencia *La formación y la profesión: los desencuentros con el rumbo del mundo actual*. XV AIEJI World Congress, Congreso del educador social. Barcelona - 6-9 junio 2001

----- (2017) *Para “pensar y hacer” educación de personas jóvenes y adultas. Aportes desde la Pedagogía Social*. Curitiba: Appris Editora

Convenio específico de cooperación entre Universidad de la República-Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (Cátedra UNESCO-EPJA) y Administración Nacional de Educación Pública

ANEP CODICEN DSEJA (sf) Lineamientos para el desarrollo de la función del educador/a social en la Dirección Sectorial de Educación de Adultos. PDF. Recuperado de:  
[https://drive.google.com/file/d/112A1nMSDC1Ugv72DRkEA3S0\\_mPb6WOWY/view?usp=sharing](https://drive.google.com/file/d/112A1nMSDC1Ugv72DRkEA3S0_mPb6WOWY/view?usp=sharing)

ANEP- DSEJA. (s.f.) Información relevante

Berrachín, L.; Favaro, M.; Turnes, G. (Inédito) Informe final EFI 2019

FHCE (2020). *Programa del EFI: Análisis de las prácticas profesionales de los Educadores Sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas*.

Hernández, Fernando (Inédito) Informe final EFI 2020. *El rol del educador social en las prácticas educativas con personas con discapacidad en el espacio educativo DEJA en la Escuela N°242 de Paso de la Arena*.

Natorp, Paul (1987) *Curso de Pedagogía Social*. México: Porrúa

Núñez, Violeta (2007) Conferencia: La educación en tiempos de incertidumbre: Infancias, adolescencias y educación. Una aproximación posible desde la Pedagogía Social

Pérez, Natalia (Inédito) Informe final EFI 2020

Rodríguez, Yací (Inédito) Informe final EFI 2020. *Una figura alternativa para una propuesta alternativa: el educador social en educación de jóvenes y adultos*

UNESCO (2016) *Recomendación sobre el Aprendizaje y la Educación de Adultos*. Conferencia General de la UNESCO, Reunión 38ª Adoptada el 13/11/2015