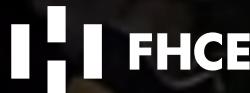


EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

FICHAS DIDÁCTICAS DE EXTENSIÓN

Marina Camejo y Jorge Camors

80
años



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

EXTENSIÓN Y EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

Fichas Didácticas de Extensión

Marina Camejo

Jorge Camors



80
años



FHCE

Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

Fichas Didácticas de Extensión

N.º 2: Extensión y educación de personas jóvenes y adultas

Convocatoria «Apoyo a publicaciones EFI 2022»

Organización: Unidad de Extensión, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación,
Universidad de la República
Eugenio Villamarzo, Carla Bica

Edición y corrección: Silvia Rodríguez Gadea y Maura Lacreu con la colaboración del Área de Estudios Editoriales

Diagramación: Maura Lacreu

Diseño de tapa: Paula Dopazo

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

Imagen de tapa: fotografía tomada por el grupo del EFI (incluida en este volumen).

© Los autores, 2025

© Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, 2025
Uruguay 1695

11200, Montevideo, Uruguay

(+598) 2409 1104

<www.fhce.edu.uy>

ISBN: 978-9974-0-2274-4



Esta obra está licenciada bajo CC BY-NC-SA 4.0. Para ver una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/>

CONTENIDO

A MODO DE INTRODUCCIÓN	7
¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LA EDUCACIÓN?	9
¿QUÉ ES LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA?.....	13
EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS SERES HUMANOS	17
MODELOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LAS UNIVERSIDADES EN LATINOAMÉRICA	24
EXTENSIÓN E INTEGRALIDAD	29
¿QUÉ SON LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL?	33
SOBRE LA PRÁCTICA EXTENSIONISTA	41
ÉTICA Y EXTENSIÓN	44
EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	
COMO UN CAMPO ESPECÍFICO DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL E INVESTIGATIVA	48
LA EDUCABILIDAD DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS	54
EDUCABILIDAD DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS II	57
CÁTEDRA UNESCO DE EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS.....	61

MARINA CAMEJO

Profesora de Filosofía; magíster en Filosofía Contemporánea por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República (FHCE, Udelar); doctoranda en Educación por la FHCE, Udelar; asistente del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación, Instituto de Educación, FHCE, Udelar; adjunta del Instituto de Historia de las Ideas, Facultad de Derecho, Udelar; docente de Filosofía en Dirección General de Educación Secundaria. Correo electrónico: leticm@gmail.com.

JORGE CAMORS

Educador, graduado en Pedagogía con mención en Administración de la Educación en la Universidad Rafael Landívar de Guatemala, grado revalidado en Ciencias de la Educación por la Udelar, docente en el Instituto de Educación de la FHCE, Udelar (1986-1992 y 2004-2023). Fue responsable de cursos de grado y posgrado, director de la comisión de carrera, director del Departamento de Estudios en Docencia y coordinador del Instituto de Educación, integró la Comisión Directiva y el Comité Académico de la Maestría en Teorías y Prácticas Educativas. Desde 2016 es coordinador de la Cátedra Unesco en Educación de Personas Jóvenes y Adultas en la Udelar, en convenio con Unesco. Correo electrónico: jorgecamors@gmail.com.

A MODO DE INTRODUCCIÓN

SOBRE NUESTRO RECORRIDO

Este pequeño libro, que busca funcionar como ficha didáctica, se ha pensado y armado en el contexto de los Espacios de Formación Integral (EFI) que desde la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas se han propuesto en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Estos EFI, en algunas ocasiones, han estado vinculados a cursos de la Licenciatura en Educación, como Pedagogía Social o Epistemología, Ética y Educación, o se han ofrecido independientemente a ellos. Pero, en cualquier caso, desde 2016 se han realizado dichos EFI, siempre atravesados por nuestra preocupación por comprender la Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) y, en particular, desde el territorio. Es así que algunas ediciones de los EFI estuvieron dirigidas a identificar los vínculos entre la EPJA y el trabajo o la EPJA y la construcción de la ciudadanía, mientras que en otros casos el foco de observación, análisis e investigación estuvo puesto en las prácticas profesionales que o bien los educadores sociales o bien los educadores en general llevan adelante al trabajar con personas jóvenes y adultas.

La Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas está radicada en la FHCE y fue creada en setiembre de 2016 por el Consejo Directivo Central de la Universidad de la República. Esta cátedra nace con el objetivo de desarrollar y consolidar un ámbito académico cuyo objeto de análisis, seguimiento y reflexión sea la EPJA. Esto último posibilitado por la ley de educación que entró en vigencia en 2008 y que contempla a la EPJA a nivel de la educación formal y no formal como parte del Sistema Nacional de Educación.

El equipo docente de la cátedra trabaja desde 2017 con el objetivo de contribuir a conocer, analizar y comprender las necesidades, intereses y problemas que están planteados en los procesos educativos de las personas jóvenes y adultas. En particular, se ha propuesto dar cuenta de este campo de conocimiento específico y su relación con el campo general de la educación a partir de la aproximación a experiencias educativas concretas de la EPJA. Se busca identificar y analizar aspectos particulares de esas prácticas educativas: las necesidades, intereses y problemas de los sujetos y de los agentes de la educación. Estudiamos, asimismo, los contenidos y los contextos en que se trabaja. Una de las líneas de indagación —como se ha señalado más arriba— se dirige a los discursos que construyen los educadores sociales (hoy ampliada a todos los educadores) que trabajan en los espacios educativos de la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos (DEJA) de la Administración Nacional de Educación Pública. La cátedra mantiene un convenio con la DEJA desde 2019.

A partir de este convenio hemos podido trabajar en territorio, un territorio amplio no solo en extensión, sino en diversidad poblacional, en lo que se oferta en los centros y en las posibilidades que desde nuestro equipo hemos podido enfrentar.

Desde los EFI, las actividades planificadas por parte del equipo universitario, con los estudiantes y los actores institucionales, nos han llevado a elegir como centros la Escuela n.º 242 en el Paso de la Arena, el complejo Sacude en Casavalle y el espacio que funciona en el Parque Tecnológico Industrial del Cerro. Estos centros se han elegido por su enclave barrial/territorial y por las características de los programas allí dirigidos a los jóvenes y adultos. También hemos tenido la oportunidad de desarrollar actividades de extensión en los centros DEJA presentes en la ONG Idas y Vueltas, en el Centro Urbano y en el Centro n.º 8.

Analizar las prácticas profesionales es analizar las prácticas educativas que llevan adelante los educadores que trabajan con personas jóvenes y adultas. Entendemos que idear, planificar, implementar, desarrollar y evaluar prácticas educativas es lo propio de la profesión educativa sin importar qué tipo de educadores las imparten. Asimismo, nuestro interés reside en identificar cuál es la especificidad de tales prácticas una vez que el público objetivo no son niños, niñas o adolescentes.

También es importante destacar que en el 2020 se realizaron los EFI «Educación de personas jóvenes y adultas: oferta educativa, trabajo y ciudadanía» y «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores sociales que trabajan con personas jóvenes y adultas». Respecto al primero, es importante señalar que se trabajó de forma coordinada con el Programa Aprender Siempre, dependiente del Ministerio de Educación, en el Instituto Nacional de la Juventud y en el Hospital Vilardebó, donde se llevan a cabo talleres para contribuir a la ciudadanía desde la generación de espacios flexibles a partir de propuestas pedagógicas orientadas a la promoción de experiencias de aprendizaje a lo largo de la vida.

El segundo es el que nos ha traído hasta aquí. Nos permitió tomar conciencia de lo necesario de contar con materiales para dirigir la discusión vinculada a la EPJA, pero también para sumergir a los estudiantes en la extensión, una vez que, en muchos casos, esta es su primera experiencia en territorio.

Desde la cátedra en general y desde el EFI en particular se han desarrollado diferentes actividades motivadas por el interés en discutir, analizar y promover prácticas educativas dirigidas a los jóvenes y adultos desde la convicción de que hay que atender la especificidad de esta población. Ello implica un posicionamiento político, pedagógico y didáctico que debería redundar en una formación específica.

En el interior de este libro encontrarán textos dirigidos a la relación entre extensión y educación, a la extensión e integralidad en sí misma y a la educación de personas jóvenes y adultas. Asimismo, estos textos están acompañados de actividades y de sugerencias de lecturas.

Por último, esperamos que esta selección de textos posibilite al estudiante, en conjunción con el equipo docente y con los actores sociales, acercarse más a la comprensión de la otredad e impulse el diálogo honesto.

¿CUÁL ES LA RELACIÓN ENTRE LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA Y LA EDUCACIÓN?

Hemos decidido comenzar por esta pregunta, que no es menor, para quienes están en proceso de formación, pero también para los equipos docentes que deben reactualizar y, en muchos casos, resignificar la relación entre extensión universitaria y educación.

A continuación, repasaremos algunos textos que a nuestro entender nos permiten pensar en la perspectiva educativa, en y de la extensión.

Se recomienda, en este caso, a Paulo Freire en *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (1984)¹ para comenzar a delinear posibles respuestas.

En el capítulo primero, Freire (1984) aborda una «aproximación semántica al término extensión», propone comprenderlo en clave del contexto en que se use dicho término. Discute la extensión como mera transmisión, donde el *sujeto activo* es el que extiende. Tanto es así que afirma que al someter el término extensión a un análisis semántico y reconstruir su *campo asociativo* de significación, podemos darnos cuenta de la incompatibilidad entre la extensión y la educación como práctica liberadora (p. 25).

Prosigue con las siguientes palabras:

Por esto mismo, la expresión «extensión educativa» solo tiene sentido si se toma la educación como práctica de la «domesticación». Educar y educarse, en la práctica de la libertad, no es extender algo desde la «sede del saber» hasta la «sede de la ignorancia», para «salvar», con este saber, a los que habitan en aquella.

Al contrario, educar y educarse, en la práctica de la libertad, es tarea de aquellos que saben que pocos saben —por esto saben que saben algo, y pueden así, llegar a saber más—, en diálogo con aquellos que, casi siempre, piensan que nada saben, para que estos, transformando su pensar que nada saben en saber que poco saben, puedan igualmente saber más (p. 25).

Deberíamos poder entrever la crítica que se desprende por parte de Freire (1984) al entender la extensión de la siguiente manera:

la acción de llevar, de transferir, de entregar, de depositar algo en alguien, resalta en él, una connotación indiscutiblemente mecanicista. Pero, como este algo que está siendo llevado, trasmítido, transferido (para ser, en última instancia, depositado en alguien —que son los campesinos—) es un conjunto de procedimientos técnicos, que implican un conocimiento y que son conocimiento, se imponen las siguientes preguntas: ¿será acto de conocer aquel a través del cual un sujeto, transformado en objeto, recibe pacientemente un

¹ Freire, P. (1984). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Siglo xxi Editores.

contenido de otro? ¿Puede este contenido, que es conocimiento de, ser «tratado» como si fuese algo estático? ¿Estará o no sometido, el conocimiento, a condicionamientos histórico-sociológicos? (p. 26).

Al avanzar en la lectura del texto de Freire (1984) descubrimos cómo piensa la relación entre el agrónomo-educador y los campesinos y de allí su denuncia de no entender la extensión en los términos que hemos señalado antes. Por eso es importante destacar que «el conocimiento no se extiende del que se juzga sabio, hasta aquellos que no se juzgan sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones» (p. 39).

La cita que precede refleja cómo entendemos la extensión desde este equipo docente. Al hacer extensión entramos en contacto con actores sociales que han sido o suelen ser identificados, en muchos casos, como parte de poblaciones vulnerables y vulneradas. Al hacer extensión y entrar en territorio, se pone en juego el encuentro de saberes: los que traen consigo el agrónomo, el educador, el antropólogo o los que aquí identificaremos como los actores universitarios, con los que traen consigo los actores sociales: el agricultor, el vecino, los usuarios de una polyclínica o de un centro diurno.

El encuentro entre los actores universitarios y los actores sociales provoca que sus saberes comiencen a *danzar*, aquí es clave defender la perspectiva de que no hay conocimientos/saberes superiores o más verdaderos porque estos provengan de la institución universitaria donde producimos conocimiento científico. Por ende, los conocimientos que poseen los actores sociales no son inferiores, falsos o primitivos. Apelar a la imagen de la *danza de conocimientos o saberes* busca mostrar que interactúan, que se acercan y alejan, que dialogan y complementan. En ese movimiento que se genera entre lo que saben los universitarios y lo que saben los actores sociales, los unos aprenden de los otros, y en ese mutuo aprendizaje se tiende a una problematización de las prácticas, de las formas de percibir el mundo y de conceptualizarnos como seres humanos.

En el capítulo segundo, Freire (1984) aborda el tema de la «extensión e invasión cultural», problematiza las relaciones del extensionista con la población campesina, donde critica el desconocimiento del contexto cultural, que puede desarrollar una *invasión cultural* más que una contribución al cambio:

Para la concepción crítica, esta capacitación no es el acto, ingenuo, de transferir, o «depositar», contenidos técnicos. Es, por el contrario, el acto por el cual el proceder técnico se ofrece al educando, como un problema, al cual él debe responder (pp. 70-71).

La extensión crítica, por consiguiente, supone asumir un punto de vista transformador con el otro, para el otro. Se transforma el saber, porque a través del encuentro entre los actores universitarios y los actores sociales se promueve la producción de conocimiento nuevo. Este nuevo conocimiento es el fruto de la vinculación crítica entre el saber académico y el saber popular.

FIGURA 1. ACTIVIDAD EN ESPACIO DEJA QUE FUNCIONA EN EL CENTRO URBANO (2022)



Fuente: fotografía tomada por el grupo del EFI

En el capítulo tercero, Freire (1984) desarrolla la respuesta a su propia pregunta, inclinándose por la extensión como comunicación:

La intersubjetividad, o la intercomunicación, es la característica primordial de este mundo cultural e histórico.

[...]

La comunicación implica una reciprocidad, que no puede romperse. No es posible, por lo tanto, comprender el pensamiento, fuera de su doble función: cognoscitiva y comunicativa (pp. 73 y 75).

Freire (1984) problematiza el quehacer educativo como acto de transmisión o extensión de un saber:

La educación, por el contrario, no es la transmisión de este saber —que lo torna así «muerto»—, es situación gnoseológica, en su sentido más amplio.

La tarea del educador, por tanto, no es colocarse como sujeto cognoscente, frente a un objeto cognoscible para, después de conocerlo, hablar sobre él discursivamente a sus educandos, cuyo papel sería el de archivadores de sus comunicados.

La educación es comunicación, es diálogo, en la medida en que no es la transferencia del saber, sino un encuentro de sujetos interlocutores, que buscan la significación de los significados (p. 77).

Terminamos el recorrido del texto de Freire (1984) con las siguientes palabras del pedagogo:

La educación, en cuanto una situación gnoseológica, que solidariza educador y educando como sujetos cognoscientes, abre a estos, múltiples e indispensables caminos para su afirmación como seres de praxis.

Así es que concebimos el trabajo del agrónomo-educador. Trabajo en el cual debe buscar, en diálogo con los campesinos, conocer la realidad, para mejor transformarla, con ellos (p. 98).

Actividad

- 1) ¿Qué concepto de *extensión* asumimos cuando comenzamos un proyecto o actividad?
- 2) ¿Cómo evitar la invasión cultural y el desconocimiento de las posibilidades de los sujetos de la educación?
- 3) ¿Qué desafíos presenta al extensionista la comunicación en clave educativa?
- 4) ¿Cuál es el papel de la educación popular en los procesos extensionista?

PARA SEGUIR LEYENDO

Fcsudelar. (2023, 16 de agosto). iv Jornadas de Extensión e Integralidad de FCS [Video]. YouTube.
<https://www.youtube.com/live/cZ0LzgcZcsg?si=8AazcP9cTc8kTqoL>

¿QUÉ ES LA EXTENSIÓN UNIVERSITARIA?

La extensión es una de las funciones de la Universidad de la República (Udelar), junto con la investigación y la enseñanza, herederas del movimiento de reforma universitaria que tuvo lugar en América durante la primera mitad del siglo xx. Puede considerarse que es la función a la que menos horas se le dedica en relación a las otras, aunque desde su curricularización ha ganado un lugar cada vez más visible y demandado. Una dificultad a la que nos enfrentamos es que no encontraremos una definición única ni consensuada de la naturaleza de la extensión ni claridad o acuerdos respecto a qué actividades o prácticas caerán bajo la etiqueta extensionista. Esto, por un lado, encierra un problema, porque nos muestra lo polisémico del término y, por ende, la ambigüedad.

Se entiende que la extensión es un

proceso educativo transformador donde no hay roles estereotipados de educador y educando, donde todos pueden aprender y enseñar.

[...]

Proceso que contribuye a la producción de conocimiento nuevo, que vincula críticamente el saber académico con el saber popular. Proceso que tiende a promover formas asociativas y grupales que aporten a superar problemáticas significativas a nivel social (CDC, 2009, p. 15).²

La cita que precede muestra cuál es la perspectiva de la Udelar a la que el equipo docente que lleva adelante el Espacio de Formación Integral (EFI) «Análisis de las prácticas educativas de los educadores que trabajan con personas jóvenes y adultas» se acoge. Para nosotros, la extensión universitaria es otra forma de co-producir conocimiento junto con los participantes de los territorios donde nuestra propuesta desembarca. Es una experiencia donde se cuestiona la naturaleza del conocimiento, se cuestiona la legitimidad del conocimiento producido desde la academia, se desmarcan los roles al punto de que el educador pasa a ser educando y el educando un educador. Esto último nos lleva a tensionar la idea misma de aprender y enseñar: ¿qué tiene para enseñar el que aprende? y ¿qué tiene para aprender el que enseña? Estas preguntas tienen sentido tras la identificación de una problemática social que desde la extensión puede ser intervenida.

Nos interesa en este caso presentar las palabras de Boaventura de Sousa Santos (2006), quien afirma que

la extensión tendrá un significado muy especial en un futuro próximo.

Precisamente cuando el capitalismo global pretende funcionalizar la universidad y, de hecho, transformarla en una vasta agencia de extensión a su

² Consejo Directivo Central (CDC). (2009). Para la renovación de la enseñanza y la curricularización de la extensión y las actividades en el medio. Resolución del 27 de octubre de 2009. Universidad de la República.

servicio, la reforma universitaria debe conceder una nueva importancia a las actividades de extensión (con implicaciones en el currículum y en las carreras de los docentes) y concebirlas de modo alternativo al capitalismo global, atribuyendo a las universidades una participación activa en la construcción de la cohesión social, en la profundización de la democracia, en la lucha contra la exclusión social y la degradación ambiental, en la defensa de la diversidad cultural (p. 64).³

Asimismo, desde una perspectiva integral, la extensión también puede ser comprendida como «una función que permite orientar líneas de investigación y planes de enseñanza, generando compromiso universitario con la sociedad y con la resolución de sus problemas. En su dimensión pedagógica constituye una metodología de aprendizaje integral y humanizadora» (CDC, 2009, p. 16).

Estas palabras muestran que la extensión no se agota en el trabajo que en territorio pueda llevarse adelante con las poblaciones que han sido o suelen ser consideradas vulnerables o vulneradas en sus derechos. En tanto la función universitaria permite orientar líneas de investigación con un fuerte anclaje en el territorio cuyo producto alimenta a la enseñanza. Este EFI en particular —«Análisis de las prácticas educativas de los educadores que trabajan con personas jóvenes y adultas»— busca incentivar la investigación en torno a la Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

Desde nuestra perspectiva, la extensión en sí misma y en sus vínculos con las otras funciones universitarias puede pensarse y abordarse como un «programa de investigación», en palabras de Imre Lakatos (1978).⁴ Lo anterior implica asumir la extensión como una unidad de análisis epistémico, es decir, como unidad desde la que analizar, discutir y reflexionar respecto a cómo se produce conocimiento desde y con los actores no universitarios.

Asimismo, dicha producción supone la puesta en juego de una metodología acorde con la identificación de una red de problemas que es la que da sustento al programa de investigación. Supone una forma de concebir la extensión como función universitaria y el lugar que ocupa en los estudios universitarios, así como el reconocimiento de y la defensa de que el conocimiento producido y preservado por los actores no universitarios no es menos valioso o válido que el producido desde la academia.

Aunado a ello incluye una forma de recortar el mundo social desde la identificación de los problemas sociales que pueden ser intervenidos con los actores no universitarios. Asumir la extensión y sus vínculos con las restantes funciones universitarias desde lo que llamamos la integralidad de las funciones como un programa de investigación es, en sí misma, una línea de investigación que puede y debe ser abordada conjuntamente desde la academia con los actores no universitarios.

3 De Sousa Santos, B. (2006). *La universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Fondo Editorial Casa de las Américas.

4 Lakatos, I. (1978). *La metodología de los programas de investigación científica*. Alianza Editorial.

FIGURA 2. ADULTOS EN LA HUERTA DE LA ESCUELA N.º 242 (2022)



Fuente: fotografía tomada por el grupo del EFI

FIGURA 3. RECORRIDO CULTURAL CON ADULTOS Y JÓVENES PARTICIPANTES DEL ESPACIO DEJA EN EL CENTRO URBANO POR EL BARRIO CENTRO DE MONTEVIDEO (2022)



Fuente: fotografía tomada por el grupo del EFI

Actividad

- 1) ¿Podrías definir qué es la extensión desde tu experiencia como estudiante en Espacios de Formación Integral u otros dispositivos?
- 2) ¿Qué síntesis puedes realizar sobre extensión a partir de las ideas presentadas?
- 3) ¿Qué supone hacer extensión?
- 4) ¿Qué desafíos nos encontramos al estar en territorio?
- 5) ¿Cuáles son las tensiones entre teoría y territorio?
- 6) ¿En qué sentido la investigación se alimenta de las propuestas extensionistas? ¿De qué modo?
- 7) ¿De qué modo consideras que la extensión contribuye a la enseñanza y la enseñanza a la extensión?
- 8) ¿En qué sentido es la extensión una forma de investigar? Justifica.

PARA SEGUIR LEYENDO

Extensión UNR. (2015, 19 de junio). *¿Qué es extensión universitaria?... en una palabra* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/4gIQHW7uPfM?si=Ifz9hizzJEDbbV4A>

Extensionunicon. (2017, 16 de agosto). *Humberto Tommasino. Abordaje de la extensión universitaria. Entrevista completa* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/lq72sKfAYBQ?si=tWoO625bZsbQgVG2>

Zibechi, R. (Ed.). (2010). *Universidad en movimiento. Debates y memorias del x Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria*. Extensión Libros; Nordan; El Colectivo.

EDUCACIÓN Y FORMACIÓN DE LOS SERES HUMANOS

En un apartado más adelante, presentaremos brevemente los posibles y diversos escenarios donde realizar proyectos o actividades de extensión procurando la relación de los estudiantes de la Universidad de la República, mas es conveniente abordar el análisis sobre el concepto de educación.

En el siglo XIX se desarrollan dos modelos institucionales para atender las necesidades, intereses y problemas de la sociedad (no en términos de igualdad para todos).

A mediados del siglo XX, comienza un proceso de reflexión y discusión acerca de las limitaciones que ofrece el modelo escolar como formato único para vehiculizar la educación que requieren las personas: ya no solamente los niños, niñas y adolescentes, sino, además, las personas jóvenes y adultas, y últimamente las personas adultas mayores.

En este sentido, conviene atender las siguientes dos líneas de reflexión. Por un lado, el *descubrimiento o reconocimiento* de que se promueven y producen efectos y procesos educativos fuera de la escuela (Trilla, 1996),⁵ y es así que comienzan a circular diferentes denominaciones (Coombs, 1978)⁶ que pretenden dar cuenta de estas educaciones (Trilla, 1993).⁷ De este modo, se menciona a la educación como «adulta, de continuidad, en el trabajo, acelerada, de agricultores y obreros, fundamental, formal, no formal e informal, extraescolar, popular, social» (Trilla, 1993).

Por otro lado, es importante conocer el proceso de reflexión recogido en diferentes instancias de Unesco, desde la primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos en 1949,⁸ que han sucedido cada 12 años con una participación más numerosa y calificada. Estas conferencias tienen como punto de partida las preocupaciones de las personas jóvenes y adultas que no habían culminado la educación obligatoria en sus respectivos países, por diferentes circunstancias, y que requerían mayor atención en la formulación de políticas, en el diseño de diferentes programas y en el análisis de las prácticas educativas. El perfil de los educadores de personas jóvenes y adultas, así como su formación y profesionalización, es un tema aún en debate.

5 Trilla, J. (1996). *La educación fuera de la escuela. Ámbitos no formales y educación social*. Ariel.

6 Coombs, P. H. (1978). *La crisis mundial de la educación*. Península

7 Trilla, J. (1993). *Otras educaciones. Animación sociocultural, formación de adultos y ciudad educativa*. Anthropos

8 La Confintea VII se realizó en Marruecos en 2022.

FIGURA 4. ADULTOS Y JÓVENES EN ESPACIO DEJA, ESCUELA N.º 242 (2022)



Fuente: fotografía tomada por el grupo del EFI

En este proceso de reflexión corresponde mencionar:

- a) La Declaración Mundial sobre Educación para Todos y el Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje (1990),⁹ de donde, entre otros conceptos, se extractan los siguientes incisos del artículo 1:
 1. Cada persona —niño, joven o adulto— deberá estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas ofrecidas para satisfacer sus necesidades básicas de aprendizaje. Estas necesidades abarcan tanto las herramientas esenciales para el aprendizaje (como la lectura y la escritura la expresión oral, el cálculo, la solución de problemas) como los contenidos básicos del aprendizaje (conocimientos teóricos y prácticos, valores y actitudes) necesarios para que los seres humanos puedan sobrevivir, desarrollar plenamente sus capacidades, vivir y trabajar con dignidad, participar plenamente en el desarrollo, mejorar la calidad de su vida, tomar decisiones fundamentadas y continuar aprendiendo. La amplitud de las necesidades básicas de aprendizaje y la manera de satisfacerlas varían según cada país y cada cultura y cambian inevitablemente con el transcurso del tiempo.
 2. La satisfacción de estas necesidades confiere a los miembros de una sociedad la posibilidad y, a la vez, la responsabilidad de respetar y enriquecer su herencia cultural, lingüística y espiritual común, de promover la educación de los demás, de defender la causa de la justicia social, de proteger el medioambiente y de ser tolerante con los sistemas sociales, políticos y religiosos que difieren de los propios, velando por el respeto de los valores humanistas y de los derechos humanos comúnmente aceptados, así como de trabajar por la paz y la solidaridad internacionales en un mundo interdependiente.

⁹ Unesco. (1990, marzo). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos y Marco de Acción para Satisfacer las Necesidades Básicas de Aprendizaje*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000127583_spa

3. Satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje exige algo más que una renovación del compromiso con la educación básica en su estado actual. Lo que se requiere es una «visión ampliada» que vaya más allá de los recursos actuales, las estructuras institucionales, los planes de estudios y los sistemas tradicionales de instrucción, tomando como base lo mejor de las prácticas en uso. Hoy día existen nuevas posibilidades que son fruto de la convergencia entre el incremento de la información y la capacidad sin precedentes de comunicación. Esas posibilidades debemos aprovecharlas con espíritu creador y con la determinación de acrecentar su eficacia (pp. 7-8).
- b) El Informe Coombs de 1967,¹⁰ donde se descubre y reconoce la educación informal, para que más adelante elaborara una tipología de educación formal, no formal e informal.
- c) El Informe Faure *Aprender a ser*, elaborado en 1972,¹¹ que propone, entre otros conceptos, la idea de ciudad educativa (pp. 249-258), y señala que «es necesario innovar y contemplar alternativas fundamentales, llegando a los conceptos y estructuras mismas de la educación» (p. 264).
- d) Desarrolla 21 recomendaciones a lo largo del texto para las políticas educativas, la mayoría interesantes y vigentes aún, de las cuales cabe destacar:
1. Idea rectora de las políticas educativas

Todo individuo debe tener la posibilidad de aprender durante toda su vida. La idea de educación permanente es la clave de arco de la Ciudad educativa.
 3. Desformalización de las instituciones

La educación debe poder ser impartida y adquirida por una multitud de medios, ya que lo importante no es saber qué camino ha seguido el sujeto, sino lo que ha aprendido y adquirido.
 14. Autodidaxia

La nueva ética de la educación tiende a hacer del individuo el dueño y autor de su propio progreso cultural. La autodidaxia, en especial la autodidaxia asistida, tiene un valor insustituible en todo sistema educativo.
 17. Identidad de la función docente

La profesión docente no estará en situación de desempeñar su misión en el futuro sino a condición de estar dotada y de dotarse a sí misma de una estructura mejor adaptada a la naturaleza de los sistemas de educación modernos.
 18. Formación de los enseñantes

¹⁰ Coombs, P. H. (1971). *La crisis mundial de la educación*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación de la Unesco. Península.

¹¹ Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A. R., Lopes, H., Petrovski, A. V., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1973). *Aprender a ser. La educación del futuro*. Alianza Editorial; Unesco.

Los educadores, una de cuyas tareas esenciales es actualmente la de transformar las mentalidades y las cualificaciones inherentes a todas las profesiones, deberían ser los primeros dispuestos a repensar y transformar los criterios y los datos de la profesión docente, en la cual las funciones de educación y animación priman cada día más sobre las funciones de instrucción.

19. Educadores convencionales y no convencionales

El desarrollo continuo del sector de la educación tiende a extenderla hasta alcanzar las dimensiones de una función de la sociedad toda, a la cual deben asociarse categorías cada vez más numerosas de la población.

20. Lugar del alumno en la vida escolar

Contrariamente a las ideas y a las prácticas tradicionales, es la enseñanza la que debe plegarse a las reglas preestablecidas de la enseñanza.

21. Responsabilidad de los alumnos

Todo sistema que consista en facilitar servicios educativos a una población pasiva, toda reforma que no tenga como efecto el suscitar en la masa de los enseñados un proceso endógeno de participación activa, no puede lograr, en el caso más favorable, sino éxitos marginales.

En relación con la educación y la formación humana, conviene recordar los principales conceptos de los clásicos de la pedagogía.

Según Immanuel Kant (2009):

El hombre es la única criatura que tiene que ser educada. Bajo el nombre de educación entendemos, en efecto, el cuidado (alimentación, conservación), la disciplina (crianza) y la instrucción junto a la formación. El hombre es, en consecuencia, lactante —alumno— y aprendiz (p. 27).¹²

Resulta claro en esta definición que la instrucción es un elemento que integra la concepción de educación y que quedaría librado a otros espacios extraescolares, el cuidado y la disciplina. En este sentido, cabe recordar a Paul Natorp (1987) cuando dice que «la educación del individuo, está condicionada en todos los aspectos por la comunidad, así como, viceversa, una formación humana de la comunidad está condicionada por una educación del individuo conforme a ella y que participa de ella» (p. 119).¹³

En palabras de Johann Friedrich Herbart (1910):

No se domina la educación si no se sabe establecer en el alma infantil un gran círculo de ideas cuyas partes se hallen enlazadas íntimamente y que tenga fuerza suficiente para vencer los elementos desfavorables del medio y para absorber los favorables (p. 72).¹⁴

Por su parte, Gilles Ferry (1997) se pregunta y se contesta:

¹² Kant, E. (2009). *Sobre pedagogía*. Editorial Universidad Nacional de Córdoba

¹³ Natorp, P. (1987). *Curso de Pedagogía Social*. Porrúa

¹⁴ Herbart, J. F. (1910). *Pedagogía general derivada del fin de la educación*. Espasa-Calpe.

Entonces, ¿qué es la formación? Es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma. No sé si se puede decir así en español, pero formarse es «ponerse en forma», como el deportista que se pone en forma. La formación es entonces completamente diferente de la enseñanza y del aprendizaje. O sea que la enseñanza y el aprendizaje pueden entrar en la formación, pueden ser soportes de la formación, pero la formación, su dinámica, este desarrollo personal que es la formación consiste en encontrar formas para actuar en la vida (pp. 53-54).¹⁵

Para finalizar este apartado y para aportar una conceptualización nacional y reciente, se recomienda la lectura del primer capítulo del trabajo elaborado por el Grupo de Reflexión sobre Educación en el año 2019, que contribuye a tal conceptualización a través del desarrollo de dos nociones complementarias: democracia y participación. Posteriormente, desarrolla los principios rectores de la educación: autonomía, gratuidad, integralidad, laicidad y calidad. Dice así:

1. La educación constituye el proceso diversificado, conflictivo y dialógico de construcción del ser humano como persona. Siendo este el único ser que se caracteriza por la indeterminación de su naturaleza, requiere, tanto para sobrevivir como para desarrollarse, entrar en relación e intercambio con otras personas y con la realidad. Nacer y evolucionar como persona supone necesarias e imprescindibles relaciones e interacciones que tienen lugar dinámicamente, a lo largo de toda la vida.

La educación como interacción humana implica multiplicidad de relaciones entre los actores, grupos y culturas, así como un proceso de comunicación intelectual y afectiva, en que se producen intercambios y transformaciones de saberes, significaciones y valores.

2. Dado que la educación se da inserta en un espacio simbólico, en una realidad empírica, histórica y cultural, tiene un innegable carácter social y político. Es desde este contexto, pero con visión prospectiva y no cortoplacista, que la educación debe estimular lo mejor de la condición humana y hacer posible la circulación de acciones y discursos, así como su discusión crítica.

3. Entendida como interacción humana de carácter social y político, la educación procura lograr:

- una formación no solo instituyente, fortalecedora del lazo social, sino también posibilitadora del pensamiento crítico, la construcción de valores y el desarrollo de aptitudes que contribuyan a comprender y a transformar la realidad;
- sujetos herederos de su historia y su cultura, capaces de ponerlas en cuestión, de entrar en diálogo con otras, y así avanzar en la comprensión

¹⁵ Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.

del presente y la creación de un futuro abierto a lo no conocido y aún lo impensado;

- personas con iniciativa, coherencia ética, capacidad de sentir, disfrutar y demandar; con responsabilidad en la construcción de una sociedad más justa y solidaria a nivel local, nacional e internacional, vale decir, capacitadas para la vida político-social;
- ciudadanos comprometidos con la causa de la paz y el desarme universales;
- individuos formados ambientalmente para el logro de escenarios sociales sustentables.

4. Es necesario distribuir y construir democráticamente saberes que superen la mera información, que se orienten a comprender la realidad para su transformación. Sin desconocer el valor del conocimiento especializado, la educación debe ser pensada desde un modelo epistemológico que no fragmente al objeto de estudio y no apueste a simplificaciones unicausales, sino que asuma con rigor y perspectiva ética su complejidad intrínseca.

Esta perspectiva lleva a pensar eventuales transformaciones de los formatos institucionales, la selección o resignificación de los campos de conocimiento curricular, la revisión de exclusiones tradicionales (currículo nulo), la eventual incorporación de nuevos campos de conocimiento o la interrelación de algunos existentes y, por lo tanto, la priorización de contenidos y la adecuación de los sistemas de evaluación y certificación.

8. La participación como principio vertebrador de una educación democrática, [sic] es un mecanismo idóneo para actualizar las normas, así como también para desarrollar el intercambio de informaciones, diálogo y reflexión permanentes, en busca de la concertación y la alianza de los diferentes actores con el fin de alcanzar el uso óptimo de los recursos de que dispone la sociedad. En ese sentido, el Debate Educativo de 2006 fue un momento fundacional. Por la condición innovadora de su organización y por el impacto que tuvo en la sociedad constituyó una experiencia de participación a tener en cuenta (GRE, 2019, pp. 10-11).¹⁶

¹⁶ GRE. (2019). *Punto y seguido. Diez años de debates, elaboraciones y propuestas*. <https://greflexion-educacion.wixsite.com/gre-educacion>

Actividad

- 1) ¿Cuál es la diferencia entre educación y enseñanza?
- 2) ¿Podrías construir tu propia idea de educación?
- 3) De las 21 recomendaciones que el Informe Faure realiza, ¿cuáles destacarías para tu formación universitaria?, ¿y en relación con la educación de jóvenes y adultos? Justifique en ambos casos.
- 4) ¿Cuáles son los desafíos que presenta la formación humana para los educadores y docentes?
- 5) ¿Cuáles son los nexos a construir entre educación y extensión desde tu perspectiva de estudiante?

PARA SEGUIR LEYENDO

- Faure, E., Herrera, F., Kaddoura, A.R., Lopes, H., Petrovski, A.V., Rahnema, M. y Champion Ward, F. (1978). *Aprender a ser: la educación del futuro*, 6.^a edición. Alianza Universidad; Unesco.
- Ferry, G. (1997). *Pedagogía de la formación*. Novedades Educativas.
- Krichesky, M. (Comp.). (2011). *Pedagogía Social y educación popular. Perspectivas y estrategias sobre la inclusión y el derecho a la educación*. UNIPE: Editorial Universitaria.
- Skliar, C. (2002). Alteridades y pedagogías. O... ¿Y si el otro no estuviera ahí? *Revista Educação & Sociedade*, 23(79), 85-123.

MODELOS DE EXTENSIÓN UNIVERSITARIA EN LAS UNIVERSIDADES EN LATINOAMÉRICA

Hemos mencionado que *extensión universitaria* no es una expresión a la que le corresponda un significado unívoco, sin embargo, «es un referente nodal de la genealogía del movimiento de la Reforma Universitaria ocurrido en América Latina en la primera mitad del siglo xx, que tuvo en los sucesos de Córdoba de 1918 uno de sus hitos (Carlevaro, 2002)» y desde entonces se trata de «un significante que ha permitido articular proyectos político-académicos» que ponen en tensión los modos de hacer universidad, «procurando vincular los procesos de enseñanza y creación de conocimiento con los grandes problemas nacionales y las necesidades de los sectores populares de la sociedad» (Tommasino y Cano, 2016, p. 8).¹⁷

Es claro que aún hay camino por recorrer en torno a las aristas conceptuales, teóricas y políticas respecto a la extensión. No se trata solo de aclarar qué es la extensión, sino también cuáles son los compromisos políticos entre la universidad y la sociedad, y de definir y establecer con claridad qué tipo de actividades caen bajo el rótulo de *extensión*.

Detengámonos por un momento en la gran heterogeneidad de actividades que coexisten bajo la etiqueta de *extensión*. Tommasino y Cano (2016) nos recuerdan que las universidades denominan *extensión* a un paquete variopinto de actividades que

contienen diferentes características según se trate de acciones de difusión cultural, difusión científica, colaboración con otros subsistemas del sistema educativo y/o con el sector productivo, prácticas preprofesionales en comunidades o policlínicas, actividades de educación popular desarrolladas de modo voluntario por organizaciones estudiantiles, descentralización territorial de carreras, cursos de verano o conferencias de carácter abierto a la población, convenios para el desarrollo de actividades, asesoramiento técnico, ventas de servicios o transferencia tecnológica en diferentes áreas de conocimiento, etc. (p. 9).

¹⁷ Tommasino, H. y Cano, A. (2016). Modelos de extensión universitaria en las universidades latinoamericanas en el siglo xxi: tendencias y controversias. *Universidades*, 67, 7-24.

Actividad

- 1) ¿Qué actividades que se realizan en los distintos servicios universitarios identificas como actividades de extensión y de qué tipo son? ¿Se te ocurren otros ejemplos?
- 2) ¿Qué elementos/características crees que tienen en común?
- 3) En tu servicio universitario ¿qué actividades o prácticas extensionistas se realizan? ¿Has participado en alguna?
- 4) ¿Cómo describirías lo que se realizaba en esos espacios? ¿Qué tipo de vínculo entre la universidad y la sociedad crees que se generan en esos espacios?

Nuestra pretensión no es hacer historia de los procesos que condujeron a darle forma a los modelos extensionistas que a grandes rasgos hoy podemos identificar. Siguiendo a Tommasino y Cano (2016), es posible identificar dos fuertes tendencias. La primera de ellas ocupa un papel predominante en las universidades de América Latina y consiste en considerar que todas las actividades que desde la universidad se realizan en vínculo con la sociedad merecen ser reconocidas como prácticas de extensión. La razón parece radicar en la debilidad conceptual, así como en que «la gran diversidad de actividades evidencia que la extensión se construye como un campo del quehacer universitario sumamente heterogéneo» (Tommasino y Cano, 2016, p. 9).

Desde esta tendencia, la concepción que predomina de la extensión la presenta como difusión cultural, divulgación científica o transferencia tecnológica. A su vez, puede identificarse una tendencia que está fuertemente alineada con elementos propios de la tradición pedagógica del movimiento de la educación popular que ocurrió en Latinoamérica, principalmente de cuño freireano, que son articulados con elementos de la *investigación-acción-participativa* de corte fals-bordiano. A diferencia de la primera tendencia, en esta prima una preocupación por conceptualizar la extensión y diferenciarla de otras actividades en el medio que la universidad emprende.

Estas dos tendencias son las que han permitido delinear dos modelos o formas de hacer extensión. La primera de ellas es la que se ha dado en llamar *modelo difusiónista-transferencista*, mientras que el segundo modelo es reconocido en Uruguay como *extensión crítica* y en las universidades del norte de Brasil se le denomina *extensión popular* (Tommasino y Cano, 2016, p.12).

El modelo difusiónista-transferencista y el modelo de extensión crítica pueden diferenciarse en función de

cómo se define y qué lugar se asigna, en cada modelo, al interlocutor social de las experiencias de extensión, si se promueve o no cierta precisión conceptual de la extensión, y cómo se define (explícitamente o por la negativa)

a la extensión y sus horizontes pedagógicos y ético-políticos (Tommasino y Cano, 2016, p. 12).

MODELO DIFUSIONISTA-TRANSFERENCISTA

Este modelo es fruto del paradigma positivista tal como se desarrolló en el siglo xx. Responde a la idea de que el conocimiento verdadero y que puede explicar los diferentes fenómenos o hechos, ya sean naturales o sociales, es de carácter científico. Solo la ciencia produce verdades y solo el conocimiento científico es el que puede abordarse para comprender lo que nos rodea. Es así que desde la universidad se producen ciertas verdades que son difundidas, transmitidas y transferidas a aquellos sectores sociales que carecen de conocimiento.

La característica principal de este modelo consiste en la transferencia de saberes y tecnologías desde la universidad hacia la sociedad. Dicha transferencia busca lograr cambios en la conducta, en los hábitos o en los procedimientos de un determinado grupo social en relación a determinado tipo de actividad, ya sea productiva, social sanitaria, etc. En algunas ocasiones, el tipo de relación que desde este modelo se establece con el medio es de asistencia sanitaria o educativa, con tendencia a caer en procesos asistencialistas.

En este sentido es que Tommasino y Cano (2016) afirman que

si bien el modelo extensionista de la transferencia tecnológica está comúnmente asociado al área de conocimiento científico-tecnológico, no menos importante es su expresión en otras áreas, como la importante tradición de la extensión como asistencia (a veces asistencialismo) sanitaria y educativa.

Por ello, aquí agrupamos a estas corrientes extensionistas, algunas ligadas a la investigación científico-tecnológica aplicada a la modernización productiva, otras a la asistencia y las campañas sanitarias, en un mismo modelo «difusionista-transferencista» en el que la característica definitoria es la transferencia de saberes y tecnologías desde la universidad hacia la sociedad, con el objetivo de lograr cambios en la conducta, hábitos o procedimientos de un determinado grupo social en relación a determinado tipo de actividad (productiva, social, sanitaria, etcétera) (p. 14).

MODELO CRÍTICO

Para presentar esta perspectiva, una vez más nos apoyamos en Tommasino y Cano (2016). Los autores afirman que

la concepción extensionista crítica es de algún modo tributaria de los procesos emancipatorios de América Latina vinculados fundamentalmente a los movimientos obreros, campesinos y estudiantiles. En los planos pedagógico y epistemológico, está vinculada a las concepciones de educación popular e investigación acción participación que, desde la obra señera de autores como Paulo Freire y Orlando Fals Borda respectivamente, surgieron al calor de las luchas sociales del continente en la segunda mitad del siglo xx (p. 14).

Dos son los fines de la extensión que pueden destacarse en esta perspectiva. El primer fin se vincula con

la formación de los universitarios y la posibilidad de establecer procesos integrales que rompan con la formación profesionalista alejada de un criterio de compromiso social de los graduados universitarios. La extensión concebida como un proceso crítico y dialógico se propone, en cambio, trascender la formación exclusivamente técnica que genera la universidad «fábrica de profesionales» (Carlevaro, 2010) y alcanzar procesos formativos integrales que generen universitarios solidarios y comprometidos con los procesos de transformación de las sociedades latinoamericanas. En segundo lugar, en su dimensión política, esta perspectiva de la extensión se propone contribuir a los procesos de organización y autonomía de los sectores populares subalternos intentando aportar a la generación de procesos de poder popular (Tomassino y Cano, 2016, p. 15).

Lo que acá presentamos como propio de la extensión crítica se relaciona directamente con lo que antes hemos señalado como parte de la propuesta de Freire. De hecho, las formas en que se repositionan construyen su rol y alcance, el educador y el educando desde el diálogo se construyen, lo que posee un sentido humanizador, tal como alude Carlevaro (2010).¹⁸ Los roles entre educador y educando se alternan, se transforman, producto de la praxis, del diálogo, del reconocimiento de la otredad y de los saberes que los otros manejan.

Tommasino y Cano (2016) plantean que

la extensión como proceso educativo y transformador en colaboración con los sectores sociales que sufren procesos de postergación, exclusión, dominación y/o explotación, permite que los estudiantes puedan evidenciar y vivenciar estas problemáticas, que en muchos casos no conocen fruto de su propia extracción social (la mayoría de los estudiantes universitarios pertenecen a las clases medias o altas). En nuestro trabajo con estudiantes en procesos de extensión hemos podido constatar que estos procesos mueven, conviven e interpelan a los estudiantes en su rol como universitarios y futuros profesionales (p. 15).

Esto último nos conduce a reflexionar, por un lado, sobre nuestra propia situación como estudiante o como docente que entra en relación con ciertas poblaciones que históricamente han sido postergadas o vulneradas. Por otro lado, incluso nos lleva a meditar sobre el compromiso ético que toda práctica extensionista debe implicar, tanto en los estudiantes como en los equipos docentes, en el relacionamiento con los actores sociales, pero también sobre el conocimiento que se produce a partir del contacto con ellos y de la praxis resultante.

¹⁸ Carlevaro, P. (2010). Intersecciones y uniones de la universidad con la ética. *Reencuentro*, 57, 8-17.

Actividad

- 1) ¿Qué rasgos son los que caracterizan al modelo difusionista-transferencista y lo diferencian del modelo crítico?
- 2) Desde tu experiencia como estudiante, ¿a qué modelo pertenecen las propuestas extensionistas en las que has participado? Justifica.
- 3) ¿Qué tipo de rol han adoptado los educandos y los educadores en las experiencias en las que has participado? ¿Difieren de los modelos presentados aquí?
- 4) Explica desde tu perspectiva qué supone que la extensión posea un sentido humanizador en el modelo crítico.

PARA SEGUIR LEYENDO

- Cano Menoni, A. y Flores, M. (2023). Tendencias de la extensión universitaria en América Latina: Chile, México, Uruguay y redes regionales. *InterCambios. Dilemas y Transiciones de la Educación Superior*, 10(1), 36-53.
- Carlevaro, P. (2019). *La Universidad querida*. Oficina del libro-Fefmur.
- Extensionunicon. *La universidad latinoamericana y argentina: modelos y significados de extensión universitaria* [Video]. YouTube. https://www.youtube.com/live/4_AsnhWSrns?si=t9TFUohcQT4uvQEY
- Señal U Académico. *Integralidad y extensión crítica - Humberto Tommasino* [Video]. YouTube. <https://youtu.be/YT4JFyA7nko?si=1kwqCSfO5wSPO4vk>

EXTENSIÓN E INTEGRALIDAD

Así como hablamos de extensión también hablamos de integralidad de las funciones universitarias, pero ¿de qué se trata? Si partimos de que podemos dar cuenta del acumulado de experiencias extensionistas y que ello poco a poco ha permitido insistir en el carácter pedagógico de la extensión, entonces podemos comprender por qué necesitamos reconceptualizarla. El proceso de reconceptualización de la extensión enfatiza que esta no solo es una forma de entrar en contacto con el territorio o de identificar cuáles son las demandas que los actores sociales o las poblaciones históricamente vulneradas poseen, sino que ante todo es una forma de enseñar y aprender. Esto último es lo que ha generado la necesidad de transitar un camino que va desde la extensión a la concreción de prácticas integrales.

Como señalan Tommasino et al. (2010):¹⁹

los componentes del concepto de prácticas universitarias integrales (y de los programas integrales con las que se busca dinamizarlas) pueden condensarse en los siguientes: a) la integración de los procesos de enseñanza y creación de conocimiento a experiencias de extensión; b) la perspectiva interdisciplinaria tanto en el nivel epistemológico vinculado a la enseñanza (tratamiento de los contenidos) y a la creación de conocimiento (construcción del objeto de investigación), como en el nivel de la intervención (construcción y abordaje de los problemas, conformación de los equipos); c) la intencionalidad transformadora de las intervenciones, concibiendo a los actores sociales como sujetos protagonistas de dichas transformaciones y no como objeto de intervenciones universitarias (participación comunitaria, diálogo de saberes y ética de la autonomía); d) la concepción integral de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en el tratamiento de los contenidos como en las metodologías (ecología de saberes, enseñanza activa, aprendizaje por problemas); e) enfoque territorial e intersectorialidad en el abordaje de las intervenciones (p. 26).

Estos componentes de lo que entendemos como prácticas integrales se apoyan en, se fortalecen y vehiculizan, desde la noción de extensión que ya el Consejo Directivo Central en el 2009 supo reconocer y que hemos señalado bajo el título de qué es la extensión universitaria.

Quienes trabajamos desde una perspectiva que busca promover prácticas integrales consideramos lo siguiente:

Las experiencias educativas en terreno posibilitan procesos que, a la vez, interpelan los conocimientos adquiridos en las aulas y posibilitan su mejor internalización, al vincular a los estudiantes con problemáticas sociales

¹⁹ Tommasino, H., Cano, A., Castro, D., Santos, C. y Stevenazzi, F. (2010). De la extensión a las prácticas integrales. En Rectorado de la Universidad de la República, *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Universidad de la República.

de su tiempo y ponerlos a trabajar junto a las comunidades que las viven, promueven procesos de transformación subjetiva y reflexión ético-crítica favorecedoras de la asunción de posicionamientos personales y colectivos críticos, responsables y solidarios (Tommasino et al., 2010, p. 27).

La Universidad de la República busca formar profesionales y, ante todo, hombres y mujeres comprometidos con la compleja realidad social, pero para ello es preciso salir al encuentro de dicha realidad. Es preciso traspasar los muros universitarios y comprender que el aula puede adoptar diferentes formas, que el saber circula con diferentes dimensiones, alcance y peso entre los actores universitarios y entre los actores sociales, pero que ello no es impedimento para el diálogo. Por el contrario, al interpelar los roles de educador/educando también interpelamos la propia noción de saber y de verdad. Asimismo, vincular a los estudiantes con las problemáticas sociales contribuye a identificar los procesos de demanda/oferta y también con la formación del compromiso ético que como futuros profesionales deberán desarrollar del mismo modo que como ciudadanos.

A su vez:

En estas experiencias un principio pedagógico central es el de praxis: la práctica es la fuente fundamental de la reflexión teórica, la cual —por su parte— posibilita nuevas miradas sobre la intervención, e incidirá en ella en un proceso dialéctico de retroalimentación entre la teoría y práctica. Su integración en la comprensión de la realidad y en los procesos de enseñanza y aprendizaje, en una perspectiva superadora de la división artificial entre teoría y práctica planteada por la enseñanza universitaria tradicional, donde la teoría reside en los libros y las clases magistrales, y la experiencia suele quedar fuera de las aulas (Tommasino et al., 2010, p. 27).

Ha sido un desafío constante para la integralidad el formato en que se incurre en la formación universitaria. La formación estudiantil en la universidad se da de forma escolarizada y esto responde a concebir que el objetivo principal de tal formación consiste en la transmisión de contenidos. Si bien es posible reconocer diferentes propuestas y diferentes formatos, lo que prima como modelo pedagógico es el modelo áulico transmisivo en el que el conocimiento lo posee y lo transmite el docente. Es así que en la relación de los elementos de la tríada del modelo pedagógico: docente, estudiante y conocimiento, se ha enfatizado el eje docente-saber/conocimiento. (Rectorado de la Universidad de la República, 2010: p. 28).²⁰

La integralidad abarca a una multiplicidad de áreas, las que pueden encontrarse en mayor o menor presencia y con diversas posibilidades de interrelación. Es así que en el fascículo número 10 de *Hacia la Reforma Universitaria* (Rectorado de la Universidad de la República, 2010) encontramos indicios para comprender qué es la integralidad y cuáles son sus principales rasgos, entre los que encontramos:

²⁰ Rectorado de la Universidad de la República. (2010). *Hacia la Reforma Universitaria. La extensión en la renovación de la enseñanza: espacios de formación integral*. Universidad de la República.

- Integrar a la enseñanza y a la producción de conocimientos experiencias de extensión.
- Introducir a la interdisciplina en la enseñanza en sus aspectos epistemológicos (abordaje de contenidos), en la construcción de conocimiento (delimitación de objetos de estudio), y en las intervenciones que se realizan (en la resolución de problemáticas y en la conformación de equipos conformados por distintas disciplinas).
- Reconocer la voluntad transformadora de las intervenciones, en el entendido de que son los actores sociales los protagonistas directos de dichas transformaciones y no como objeto de las mismas. Este punto implica incorporar a la integralidad la participación comunitaria, el diálogo de saberes y la ética de la autonomía como eje estructurante de las intervenciones universitarias.
- Concebir de forma integral los procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto en lo que respecta a los contenidos como a las metodologías que se utilizan. Para esto es necesario partir de una ecología de saberes (De Sousa Santos, B., 2010),²¹ la enseñanza como proceso activo y el aprendizaje sobre la base de problemas.
- Desarrollar un enfoque territorial e intersectorial en las intervenciones y en el abordaje de problemáticas (Rectorado de la Universidad de la República, 2010, p. 26).

¿Qué cae bajo la etiqueta de integralidad? En una primera aproximación, podríamos creer que ella consiste en la integración y articulación de las funciones universitarias. En esta línea es más que necesario prestar atención a cómo se logra esta y en qué dirección. Es decir, la enseñanza se verá fortalecida si parte de los insumos que el territorio provea (esto si no asumimos incluso que la extensión involucra en sí misma dispositivos de enseñanza), pero la extensión tendrá como norte aquello que la enseñanza indique como parte de sus objetivos. Y no nos referimos solo a los contenidos, sino también a los objetivos formativos en términos actitudinales, éticos, profesionales.

En esta dirección también reconocemos que la integración que se gesta entre investigación y extensión es de las más valiosas y que esta integración debe, si es que no lo hace, repercutir con fuerza en la enseñanza. Investigar en desconocimiento del territorio, de sus demandas y de sus necesidades se revierte con trabajo en extensión y desde la extensión. Asimismo, una extensión sustentada en la investigación refuerza o da lugar a nuevas prácticas y a nuevas formas de acceder a la comprensión de los problemas identificados en el territorio.

Integralidad también es tender a la integración de los actores sociales con los actores universitarios, desde la horizontalidad que supone el reconocimiento de

²¹ De Sousa Santos, B. (2010). *La universidad en el siglo xxi. Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Trilce.

que cada grupo de actores se encuentra en posesión de saberes y de prácticas distintas, pero no inferiores frente a las del otro grupo.

Esto último se logra

Por un lado, con la construcción y abordaje de los sujetos y objetos de estudio con miradas interdisciplinarias y por otro, con la posibilidad de construcción intersectorial e interinstitucional de propuestas que resuelvan problemáticas concretas. Por otro lado, es importante señalar que la relación que intentamos establecer a nivel de los dos ámbitos, el *interno* (que es el ámbito educativo) y el *externo* (que es la relación con la comunidad y las instituciones públicas) es una relación precisa que debe estar pautada, como sustenta Freire por una posición «sustantivamente democrática» en donde se parte del sentido común o saber popular para alcanzar una comprensión cada vez más objetiva de la realidad para su transformación (Torres, M: 1987) (Tommasino y Rodríguez, 2010, p. 26).²²

²² Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2010). Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República. *Cuadernos de Extensión n.o 1 - Integralidad: tensiones y perspectivas*. Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.

¿QUÉ SON LOS ESPACIOS DE FORMACIÓN INTEGRAL?

Este pequeño manual de introducción a la extensión y a la educación de jóvenes y adultos se ha gestado y concretado en el contexto del Espacio de Formación Integral (EFI) «Análisis de las prácticas profesionales de los educadores que trabajan con jóvenes y adultos», que lleva varias ediciones.

Desde el trabajo que se ha llevado adelante en cursos como Pedagogía Social y Realidad Educativa Nacional de la Licenciatura en Educación y desde el acumulado que se ha venido gestando en la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas, que se encuentra radicada en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, se identificó la necesidad de apelar a un dispositivo que permitiera conjugar las funciones universitarias a través del involucramiento de los estudiantes y docentes con el medio, sus actores y desde la identificación o reconocimiento de sus necesidades.

Pero, ¿qué es un EFI? Es uno de los posibles

dispositivos educativos que tienden a la integralidad de funciones y de disciplinas. Estos son dispositivos flexibles que se conforman a partir de múltiples experiencias educativas en diálogo con la sociedad: prácticas, cursos, talleres, pasantías, proyectos de extensión y/o investigación; asumiendo diferentes formas de reconocimiento curricular según las características de cada Servicio Universitario (Tommasino y Rodríguez, 2011, pp. 9-10).²³

La instrumentación de los EFI en tanto propuestas de formación universitarias ha sido dividida entre a) los que tenían como cometido la sensibilización en torno a las prácticas integrales y b) los que se dirigían a profundizarlas. En este sentido, los de sensibilización están ubicados al inicio de la carrera y tienen el objetivo de aproximar a los estudiantes a la integralidad:

Constan en primeras aproximaciones a territorios, programas y proyectos que descentren el proceso de aprendizaje únicamente del espacio áulico. Los EFI de profundización son diagramados para ser implementados a partir del segundo año de la carrera y los resultados esperados son: formación integral del estudiante, espacios con participación de más de una disciplina, acreditación de la actividad como optativa curricular que cuente con determinados créditos en función de su intensidad, y la cantidad de horas acreditadas estará en función del tiempo y complejidad de la tarea desarrollada (CDC, 2009).

²³ Tommasino, H. y Rodríguez, N. (2011). *Los espacios de formación integral y sus aspectos instituyentes en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Universidad de la República*. En XI Congreso Iberoamericano de Extensión Universitaria denominado «Integración extensión, docencia e investigación para la inclusión y cohesión social». Santa Fe, Argentina, 22 al 25 de noviembre de 2011. <https://www.unl.edu.ar/iberoextension/dvd/archivos/ponencias/mesa3/los-espacios-de-formacion-in.pdf>

Los EFI que desde la cátedra hemos propuesto buscan, en primer lugar, potenciar la integración entre enseñanza y extensión, se trata de propuestas que son concebidas en vinculación con unidades curriculares cuya modalidad de enseñanza y de aprendizaje están insertas en experiencias donde se pone en juego el conocimiento de una manera diferente a lo que se concibe como tradicional y en el aula.

Como señala Antonio Romano (2011):

Aparece entonces la idea de que el conocimiento se puede poner en juego en un espacio de aprendizaje más allá del aula y más allá de la práctica profesional para innovar en los formatos de enseñanzas más integrales. Es decir, el aula como formato, como «espacio», no debería ser el único lugar donde se pone en juego el conocimiento (p. 91).²⁴

FIGURA 5. JÓVENES EN ESPACIO DEJA, ESCUELA N.^º 242 (2021)



Fuente: fotografía tomada por el grupo del EFI

Formar parte de un EFI como docente, estudiante y actor social supone ser parte de un proceso donde las relaciones pedagógicas (estudiantes-docentes, estudiante-conocimiento y docente-conocimiento) resultan interpeladas al punto de que lo que puede ser reconocido como práctica tradicional quede bajo un manto de sospecha. Con esto lo que queremos destacar es que la propia relación pedagógica resulta tensionada y nos obliga a reconceptualizarla. ¿Qué es lo propio de una relación pedagógica? ¿Cómo se produce el conocimiento con el otro? ¿Cuál es el resultado del encuentro entre los actores universitarios y los que no lo son? En este sentido:

²⁴ Romano, A. (2011). Sobre los espacios de formación integral en la universidad. Una perspectiva pedagógica. *Cuadernos de Extensión n.^º 1 - Integralidad: tensiones y perspectivas* (pp. 85-105). Comisión Sectorial de Extensión y Actividades en el Medio.

No se trata solamente de aprehender el oficio o la profesión, sino que tiene más que ver con la producción de conocimientos con otros, de ese saber que no se tiene. Y esto es lo que permitiría de alguna manera innovar en formatos de enseñanza más integrales (Romano, 2011, p. 91).

Lograr la interdisciplina es un propósito dentro de la universidad, sin embargo, sería un craso error creer que solo a través de los EFI es que podemos lograrlo. En ocasiones se trabaja desde dos o tres disciplinas en el abordaje, en la comprensión y en la intervención de los problemas sociales identificados desde el EFI en cuestión. Contar con la presencia de diferentes disciplinas no garantiza que el resultado sea interdisciplinario, son más bien esfuerzos disciplinares que intentan dialogar entre ellos, pero no un resultado que sea desde la confluencia de las disciplinas.

Asimismo, la interdisciplina en la enseñanza de grado no puede quedar recostada en lo que desde un EFI pueda proponerse y lograrse, existen otros mecanismos y espacios iguales o mejores para su inclusión. ¿Cómo lograr la interdisciplina desde los equipos docentes? Una vez más las palabras de Romano (2011) nos permiten insistir al respecto:

algunas innovaciones para pensar la integralidad no siempre tienen que ver con la creación de nuevos dispositivos, sino que, en realidad, desde el propio trabajo docente, en los dispositivos existentes, es posible plantearse otras formas de relacionarse con el conocimiento y otras formas de participación de los estudiantes en estas actividades (pp. 100-101).

Es preciso no perder de vista lo que Varenka Parentelli (2015) señala:

Los EFI incluyen espacios y tiempos de planificación en los cuales deberían, si es que en su declaración proyectual invocan a la interdisciplina, establecerse acuerdos previos a partir de la reflexión del «medio» para dicho «fin». Esto es: teorías, metodologías, lenguaje, etc. Es decir, una puesta en común para un inicio común y porque no, hasta determinar un lenguaje común para que la integralidad de las disciplinas pueda ser tal. Pues el mero hecho de formular un plan de acción (proyecto) no nos asegura la dedicación de tiempo y del espacio para que la interdisciplina pueda alcanzarse (p. 122).²⁵

En los EFI, uno de los desafíos consiste en cómo integrar las funciones en experiencias concretas, lo que no puede concebirse al margen de la comunidad. La comunidad junto con los actores sociales no solo son un punto de referencia, son el escenario mismo desde donde y para quien trabajar y, por tanto, uno de los propósitos de la intervención. De esta manera:

Los problemas, que son parte de la cotidianidad del territorio y de sus habitantes, constituyen el eje central que da contexto a la práctica, sentido y ductilidad. En esa coyuntura, los problemas se constituyen en problemas de estudio, en objeto de reflexión y, sobre todo, en hipótesis de transformación

²⁵ Parentelli, V. (2015). *La concepción de los docentes con respecto a la inclusión de la interdisciplina en la enseñanza de grado. Un estudio a partir de los espacios de formación integral*. Universidad de la República

(Zavaro Pérez, 2020c), fomentando en las/os estudiantes un aprendizaje mediante el trabajo colaborativo que delega responsabilidades en ellas/ os (Sánchez y Ramis, 2004), sin que este modelo desvirtúe el rol de las/os docentes como mediadores del conocimiento. Este enfoque no solamente convierte a la práctica en una experiencia situada, sino que además convoca a la comunidad, siendo que en esa convocatoria subyace otra de las razones de la importancia del formato (Zavaro Pérez, 2023, p. 4).²⁶

FIGURA 6 Y FIGURA 7. JÓVENES EN ESPACIO DEJA EN PLANIFICACIÓN DE PÓDCAST, ESCUELA N.º 242 (2021)



Fuente: fotografías tomadas por el grupo del EFI

²⁶ Zavaro Pérez, C. (2023). Las prácticas integrales como camino a la utopía. *+E: Revista de Extensión Universitaria*, 13(19), e0003. <https://doi.org/10.14409/extension.2023.19.Jul-Dic>

Actividad

[...] un formato que adhiera a la pedagogía de la integralidad debe ser singular e innovador y contribuir a diluir algunos de los límites que hasta el momento parecían infranqueables bajo la impronta de las prácticas académicas disociadas. Además, debería centrarse en la formación situada sobre la base de problemas que son abordados desde una perspectiva compleja, multiactoral, interdisciplinaria, intersectorial e intersubjetiva, que fomente un aprendizaje significativo a partir de un proceso dialógico de construcción de la demanda y de formulación de una agenda que permita desarrollar prácticas donde converjan saberes de diferente naturaleza, metodologías diversas y modos reflexivos y analíticos de sistematización y de producción de conocimientos, que encuentren en la oralidad, en la escritura académica, en la comunicación y en diferentes lenguajes y expresiones artísticas, nuevas formas de circulación de las ideas y estrategias innovadoras que promuevan la construcción colectiva de sentido y la organización comunitaria (Zavarce Pérez, 2023, p. 7).

- 1) A partir de tu experiencia como estudiante en EFI, ¿qué innovaciones has identificado en ellos?
- 2) ¿Cómo se construye la relación entre la comunidad y los actores universitarios?
- 3) ¿Puedes dar cuenta de la diversidad de metodologías, perspectivas teóricas, lenguajes, etc., presentes a la hora de pensar y planificar la intervención?
- 4) ¿Cuál es tu opinión respecto al texto que precede? ¿Lo puedes conectar con tu experiencia en los EFI?

LOS EFI, ¿QUÉ TIPO DE DISPOSITIVOS SON?

Para introducirlos en la comprensión de los Espacios de Formación Integral (EFI) como alternativas pedagógicas, didácticas, de aprendizaje situado, les dejamos la siguiente selección de textos. Leer con atención.

TEXTO I

Una construcción teórico-metodológica dirigida a indagar las experiencias alternativas dentro del *campo problemático* de la educación ha sido la del programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (Appeal) conformado por investigadores de la Universidad de Buenos Aires y de la Universidad Nacional Autónoma de México.

Dicho programa ha construido un conjunto abierto de referentes teóricos, articulados en una propuesta metodológica de sistematización de experiencias que permiten abordar el estudio de lo educativo, a la vez en su autonomía relativa y su relación con los procesos sociales históricos que lo sobredeterminan (Gómez y Corenstein, 2014). Así, lo *hegemónico* y lo *alternativo* no constituyen estados puros que se alcanzan, sino lógicas que se tensan y disputan con fuerza desigual en la producción de contenidos, formas, sentidos y significados relacionados con lo educativo.

Así, más que una posición esencial que se tiene o se alcanza, lo alternativo como lógica analítica produce un campo de reflexión que permite dar cuenta de la complejidad de los procesos en varios planos. Lo alternativo se juega en relación a los sujetos que forman parte de las propuestas, y que en este caso provienen de sectores históricamente excluidos del derecho a la educación; con respecto al currículo y los métodos de enseñanza; en referencia a las relaciones educativas en torno al currículo, el saber y el territorio. En su propuesta teórico-metodológica, Gómez et al. (2014, p. 55) establecen tres dimensiones de análisis de las experiencias: 1) el «*ethos*» (referido al conjunto de «ideas que justifican la necesidad del cambio y del futuro imaginado»); 2) «lo procedural» (las acciones e iniciativas —y sus condiciones de producción— que se realizan para que lo alternativo se conforme y afecte a las situaciones que quiere transformar); y 3) «lo pedagógico» (refiere a la caracterización de los rasgos específicamente educativos-pedagógicos particulares de cada experiencia). Organizadas en torno a estas tres dimensiones de análisis, estas autoras han construido un conjunto de diez categorías intermedias que tornan operativos a los objetivos y preguntas de investigación:

- Para la dimensión del *ethos*, las categorías Proyecto ético político, Trascendencia, Articulación sujeto-estructura, Problemática a la que responde.
- En la dimensión de lo procedural, las categorías Estrategias, Saberes, Sujetos, Grados y relaciones de institucionalización y Base material.
- En la dimensión de lo pedagógico, la categoría intermedia Modelo educativo (Gómez et al., 2014, pp. 55-57).

Tomando estas referencias analíticas, es posible pensar los proyectos pedagógicos reseñados en sus niveles de alternatividad, y junto con ello, también en sus limitaciones para avanzar más allá de sí mismos y posibilitar cambios estructurales. En la perspectiva planteada, el territorio se desdobra en su condición inicial de mero *contexto*, y cobra centralidad productiva en procesos de investigación participativa que, al mismo tiempo, resignifican y recrean los contenidos de enseñanza curricular, tanto como los significados y sentidos con que percibimos y dialogamos sobre los modos de habitar y convivir en la ciudad. Se problematizan imaginarios e identidades cristalizadas vinculadas a la peligrosidad y la carencia, al tiempo que se profundiza sobre las redes complejas de causalidad de las problemáticas existentes y percibidas, tanto en sus aspectos económicos como culturales. Se ensayan estrategias y formas de vinculación entre los centros educativos

y sus contextos barriales que tienen características y sentidos diferentes a la propuesta dominante que concibe dicha relación como una adaptación del adentro de la escuela al afuera de relaciones mercantiles. Aquí el centro educativo ocupa un lugar *diferente* a su afuera, habilitando por ello nuevas posibilidades de existencia y convivencia, pero a la vez se vincula con su entorno de modos que el trabajo pedagógico de docentes y estudiantes no se interrumpe, sino que se juega en diferentes ámbitos. Las enseñanzas, los aprendizajes, los contenidos curriculares, las relaciones educativas y los procesos de formación se reorganizan así de modos novedosos y potentes. Con todo, las experiencias reseñadas hasta el momento no han podido ir más allá de su tiempo y duración, por tanto, no han tenido mayor impacto a nivel organizacional e institucional. Funcionan así como espacios alternativos acotados que no alteran estructuralmente el funcionamiento *normal* de las instituciones, que, con sus marcos normativos e institucionales, sus regímenes laborales y sus formas de evaluación, obturan muchas veces las posibilidades de coordinación interinstitucional y trabajo fuera de las aulas.

Cano-Menoni y Godoy-Iribarne, 2021, pp. 351-353²⁷

TEXTO II

Los EFI pueden ser entendidos como

«dispositivo», que es entendido como una configuración didáctica (Litwin, 1997) singular cuya estructura responde a una articulación de propósitos, actores, actividades, saberes disciplinares y metodologías, etc., que, en el marco de la pedagogía de la integralidad, son pensados como espacios habitables que conforman una arquitectura de instancias de formación complementarias. Los proyectos anidados en el marco de programas (1) que redefinen el trabajo territorial, la formación sostenida de auxiliares docentes en temas pedagógicos de integralidad (2), los ateneos de formación y planificación con docentes e investigadores (3), las experiencias curricularizadas de aprendizaje situado (4) y la resignificación de las prácticas preprofesionales supervisadas o de las prácticas sociocomunitarias son algunos de ellos.

Zavaró Pérez, 2023, p. 8

TEXTO III

[...] la sostenibilidad es un factor fundamental a tener en cuenta al establecer los compromisos de trabajo entre los actores involucrados, de manera que la experiencia no se abandone de un año a otro, pero tampoco se repita en todos los ciclos lectivos de la misma forma. Esto implica en cada edición un esfuerzo de planificación para recuperar el trabajo previo, como

²⁷ Cano-Menoni, J. y Godoy-Iribarne, C. (2021). Alternativas pedagógicas desde el territorio: praxis colectiva entre universidad y enseñanza media en la periferia de Montevideo. *Revista Colombiana de Educación*, 1(81), 337-356. <https://doi.org/10.17227/rce.num81-11074>.

diagnóstico, y plantear nuevas formas de intervención que satisfagan tanto las expectativas de la comunidad como la de las/os estudiantes y docentes.

El dispositivo pretende fortalecer los vínculos con vecinas/os y referentes e incluso incorporarlos como invitados de manera regular en algunos de los segmentos del trayecto de la materia. Esto no solo está en sintonía con la pedagogía de la integralidad, sino que fomenta la lógica de la formación contextualizada, de la resignificación de los contenidos conceptuales a través de la praxis desplegando metodologías propias de cada disciplina, y del diálogo entre distintos tipos de saberes y sujetos.

La posibilidad de que existan varias cátedras trabajando al unísono en territorios distintos o en un mismo contexto con diferentes problemáticas, y aun con un mismo problema, pero con enfoques diferentes que están condicionados por el recorte disciplinar, resulta sumamente provechoso, mientras que presentar estas experiencias en jornadas de trabajo —como cierre del año lectivo—, por ejemplo, es enriquecedor y, al mismo tiempo, una oportunidad para repensar y reformular permanentemente las prácticas.

Závaro Pérez, 2023, p. 11.

TEXTO IV

[...] identificamos tres situaciones (Cano y Castro, 2012):

1. Los casos en que el espacio-tiempo del trabajo en territorio se constituyó como la referencia *definitoria* del tratamiento de los contenidos de formación.
2. Los casos en que el espacio-tiempo del trabajo en territorio operó como la referencia *orientadora* del tratamiento de los contenidos curriculares de formación.
3. Los casos en que el espacio-tiempo del trabajo en territorio fue concebido como el *ámbito donde aplicar* los contenidos curriculares enseñados en el aula.

Estas tres situaciones, o modos de concebir la relación entre los contenidos de formación (en la concepción de los entrevistados, identificados con el dominio de la teoría y con el ámbito del aula) y el espacio-tiempo del trabajo de campo (identificado con la «experiencia»), tuvieron consecuencias al menos en tres niveles: *a*) las características que asumió el rol docente; *b*) las representaciones de los estudiantes respecto a la pertinencia de sus tareas «en territorio» en relación con su formación disciplinar; y *c*) el potencial de estas experiencias en cuanto al cambio curricular (Cano y Castro, 2012).

Cano, 2017, pp. 228-229.²⁸

28 Cano, A. (2017). La extensión universitaria como alternativa pedagógica en la universidad latinoamericana. Reflexiones desde la experiencia de la Universidad de la República de Uruguay. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (Coords.), *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 219-238). Universidad Nacional Autónoma de México; Newton Edición y Tecnología Educativa.

SOBRE LA PRÁCTICA EXTENSIONISTA

Para introducirnos en elementos que hacen a las prácticas extensionistas, les invitamos a leer la siguiente selección:

Actualmente, pese a las insuficiencias señaladas, la extensión sigue vigente y diversas universidades la practican en el mundo. Por eso la Unesco se ha sentido en la necesidad de dar una definición de dicha actividad.

Francamente los latinoamericanos no deberíamos necesitar de expertos internacionales para saber qué significa la extensión.

Para utilizar una vieja consigna nuestra —gestada a impulsos principalmente estudiantiles en la época de la Reforma— la extensión universitaria significa: poner la universidad al servicio del pueblo.

Pero si la docencia tradicional no funciona en el espacio docente comunitario, cabe la pregunta: ¿cómo se enseña y qué se aprende en ese espacio educacional nuevo que es la comunidad?

La enseñanza debería estar basada en el trabajo activo de los estudiantes —solos o en pequeños grupos, constituyendo equipos— que comparten una misma e indisoluble responsabilidad en la ejecución de la tarea asignada. La orientación introductoria acerca de la actividad a realizar debe ser efectuada por los docentes operando en un grupo mayor, al igual que la discusión y el intercambio de opiniones sobre la misma y sus resultados.

En dicho grupo, se realizará la planificación, la organización y programación al igual que el intercambio de experiencias entre los participantes y los docentes —que la orientan y supervisan— y se efectuará, también, la evaluación del trabajo realizado en forma continua y regular, con toda naturalidad.

Esa instancia pondrá de manifiesto el sentido crítico y la creatividad e inventiva de los estudiantes, tantas veces inexplicablemente ignorada o subestimada por docentes.

Es fundamentalísima —a lo largo de este proceso— la participación de personas representativas, pertenecientes a la comunidad, no solo para conocer y organizar aspectos específicos, discutir y acordar planes y programas, sino también para evaluar el trabajo. En esa forma quedan indisolublemente asociados los estudiantes y sus docentes con la gente de la comunidad, en democrática horizontalidad.

Para realizar plenamente la tarea, muchas veces es preciso llegar y adentrarse en los domicilios de las personas y trabajar con la familia en pleno. En esos casos es evidente que la participación de los miembros de la comunidad asociados al proyecto (desde el inicio y hasta la finalización) es imprescindible. Bien puede decirse que las personas de la comunidad poseen las llaves y son los «cerrajeros» que abren las puertas de los hogares, dándoles a sus pares

comunitarios las garantías de que se trata de algo serio, acordado conjuntamente —entre los universitarios y la gente de la comunidad— y no tiene otro objeto que el de una práctica responsable que procura el beneficio de la familia o de la comunidad entera (Carlevaro, 2008, pp. 24-25).²⁹

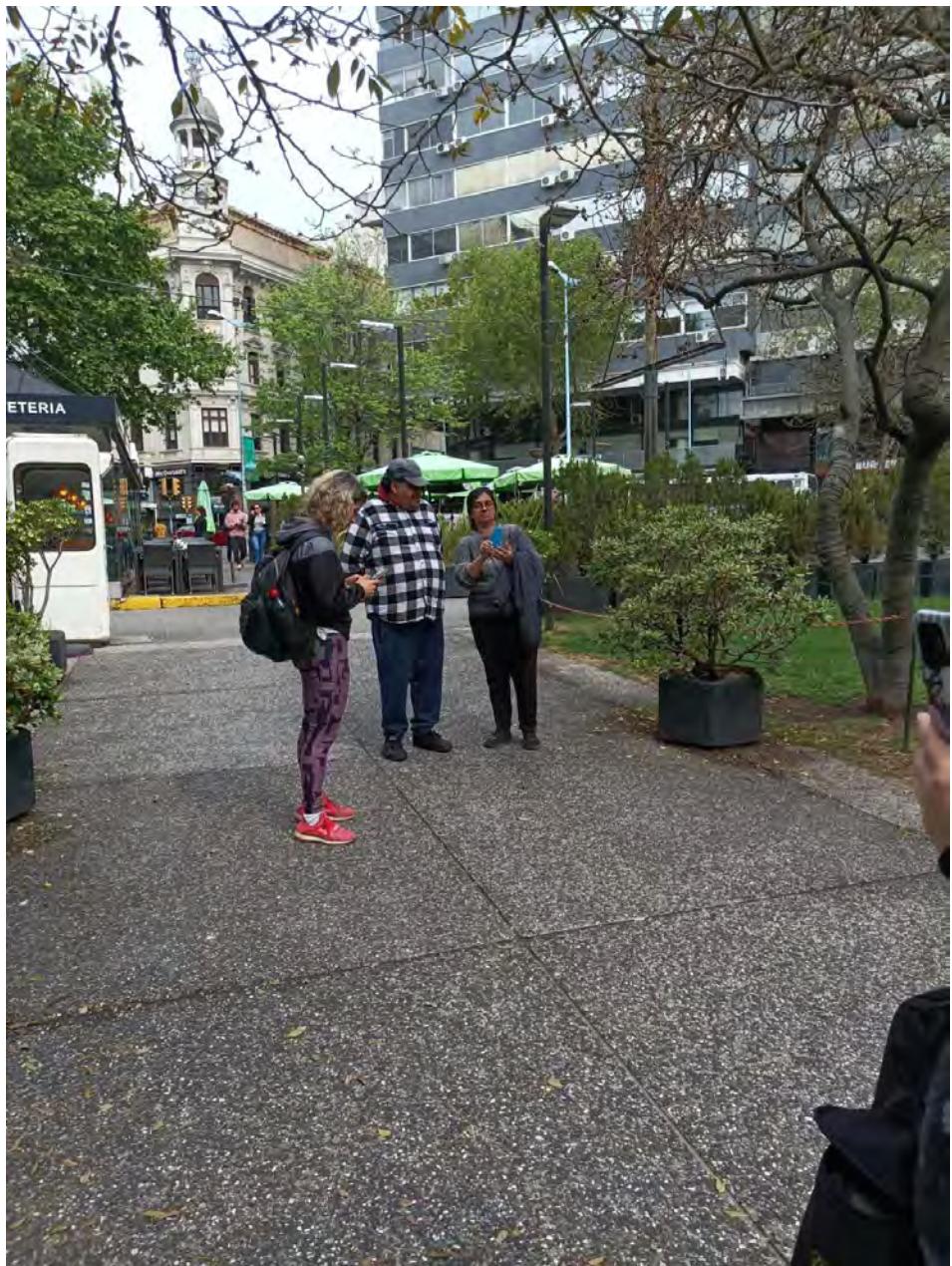
Actividad

- 1) ¿Cómo se planifican las actividades en los EFI en los que has participado?
- 2) ¿Qué lugar ocupan los estudiantes en el proceso de planificación?
- 3) ¿Qué lugar ocupan los actores sociales?
- 4) En los EFI propuestos desde la Cátedra Unesco, ¿puedes describir cómo se da la planificación y la evaluación del proceso extensionista?
- 5) ¿Cómo contribuyen a tu formación estas formas de planificar y evaluar en conjunto con el equipo docente y los actores universitarios?

FIGURA 8 Y FIGURA 9. DOS MOMENTOS EN EL EFI EN EL ESPACIO DEJA DEL CENTRO URBANO (2022) JUGANDO CON LOS JÓVENES Y ADULTOS Y DE RECORRIDA POR EL BARRIO CENTRO DE MONTEVIDEO



29 Carlevaro, P. (2008). Universidad y sociedad: proyección y vínculos. *Reencuentro. Análisis de Problemas Universitarios*, 52, 19-37.



Fuente: fotografías tomadas por el grupo del EFI

ÉTICA Y EXTENSIÓN

Hacer extensión o actividades en el medio supone por parte de los equipos universitarios un compromiso ético entre los participantes del equipo, y entre el equipo y la comunidad. Por ello, hemos seleccionado los siguientes fragmentos, que consideramos ilustrativos de los conflictos que se pueden generar cuando llegamos a territorio. Algunos de esos conflictos son el resultado del choque cultural entre los actores sociales y los actores universitarios, y de las ambiciones e ilusiones de estos últimos. Hacer extensión requiere de puntos de partida no solo teóricos, como ya hemos visto, sino también de puntos de partida donde los estudiantes reconozcan los prejuicios, los preconceptos y las ilusiones con las que se llega a territorio, que en muchos casos incluyen la idea de «salvar» a los otros de las condiciones en las que se encuentran.

Enfrentado al trabajo de campo, todo trabajador social experimenta una situación ético-cultural que podríamos caracterizar como de choque o contradicción. Se suele hablar así de *choque cultural*. Este choque ético-cultural tiene que ver con el horizonte existencial del trabajador social. No nos queremos referir tan solo a sus vivencias. Pensamos más bien en una estructura de personalidad donde pueden haber influido múltiples factores, tales como su origen de clase (que no siempre se identifica con el de los sectores populares), la situación generada por el propio «estatus» profesional, la red de relaciones y códigos que genera la pertenencia al círculo profesional, los conocimientos adquiridos a lo largo de su formación y el modo como los ha adquirido, las opciones políticas que tiene, el conjunto de necesidades, estrechamente ligadas a los factores mencionados. Enfrentado a la práctica de campo, experimenta una contradicción entre lo que es la estructura de su personalidad y la realidad de los sujetos populares junto a los que va a trabajar. Son muchas las situaciones contrastantes con las que se encuentra, especialmente si su opción es por los sectores populares: miseria, desocupación, extrema pobreza, lucha permanente por la subsistencia o supervivencia, injusticia y explotación, machismo, relaciones de poder, formas de vida, códigos lingüísticos distintos, relaciones sociales, expresiones culturales propias, etc. Muchas veces esta contradicción, en la que juegan un papel fundamental los valores éticos del profesional, es dejada de lado. Se la puede llegar a considerar como una situación contingente, como una etapa por la que hay que pasar, como una transición necesaria, como los primeros pasos de un «entrenamiento» en la práctica de campo, como un proceso de iniciación. Se despiertan en el profesional o en el estudiante sentimientos ligados estrechamente a su estructura de personalidad, algunos de carácter consciente, otros enraizados en el substrato inconsciente: sentimientos de culpa, angustia, deseos de poder, reafirmación de su rol profesional, necesidades de valoración y autoestima. Si esta situación no es objeto de una autorreflexión, se oculta un conflicto que es profundo: el conflicto entre mundos distintos

y entre lógicas distintas. Y, como todo conflicto, cuando es reprimido, genera situaciones ambiguas y falsas soluciones prácticas al rol profesional. La opción por los sectores populares supone una nueva identificación. Supone reformular la propia identidad operando una transformación de sí mismo. La lectura y la transformación de la realidad, hechas ahora junto a los sectores populares, llevan consigo una ruptura epistemológica, pero también una ruptura analítica. Es decir, una ruptura que se opera a nivel de la teoría del conocimiento, pero también a nivel del inconsciente profesional y de clase. Por lo tanto, requiere una situación analítica, donde el profesional encuentre un espacio colectivo en el que pueda analizar y reflexionar estas experiencias conflictivas. Este choque con la realidad, en la medida en que no es tematizado y hecho objeto de análisis, esconde una profunda ambigüedad, especialmente cuando el profesional ha realizado una opción transformadora. Ir a la práctica de campo no es una decisión voluntarista e idílica. Es, por el contrario, una decisión cuestionadora. En efecto, el profesional ocupa un lugar dentro de la división del trabajo: es un intelectual, y lo es porque la formación recibida lo ha conformado como tal. Por otro lado, su opción apunta a ser transformadora, junto a sectores sociales que se encuentran ubicados en el otro polo de la división social del trabajo. Al no tematizarse esto, afloran situaciones conflictivas, no cuestionadas ni analizadas. El profesional cree honestamente que está cumpliendo a total cabalidad su rol, cuando en realidad está proyectando su esencial ambigüedad y sus necesidades no resueltas ni explicitadas. De esta manera, el sentimiento de culpa lo puede conducir, muchas veces, a una actitud asistencialista o sobreprotectora, aunque este no sea su deseo consciente. Trata de subsanar la distancia con actitudes de ayuda y con el ofrecimiento de servicios. Obviamente este conflicto no es de carácter solo epistemológico y no se resuelve plenamente con una formación teórica más sólida. Sin lugar a dudas, la formación teórica puede aportar mucho para el esclarecimiento de estas situaciones. Pero no es suficiente. Y no lo es porque se trata de un conflicto de carácter cultural que exige volver categorial lo que se manifiesta en el plano existencial, procesarlo y recurrir a un marco teórico que ayude a su esclarecimiento. [...]

Estamos proponiendo la necesidad de espacios analíticos colectivos, donde se genera una situación tal que permite esclarecer estas conflictividades. Estamos simplemente reiterando lo que hemos expuesto con anterioridad: el intelectual orgánico, embarcado en el proceso de cambio, necesita también cambiar. La práctica social requiere «nuevos» profesionales, que se van gestando en el contacto cotidiano con los desposeídos. [...]

Y al tratarse de conflictos en los que están en juego valores diversos y hasta contradictorios, la intervención de la ética cumple un papel importante en este proceso analítico. El choque cultural al que venimos haciendo referencia puede a veces resolverse a través del ocultamiento de las diferencias. El trabajador social se presenta así como un igual, perteneciente a los sectores populares con los que trabaja, mimetizándose el máximo posible, «proletarizándose». Se genera así una especie de populismo proletario,

acentuado por una cierta concepción romántica del saber popular. Se piensa que los sectores populares poseen el verdadero saber, que solo ellos conocen la realidad, por estar sumergidos en ella. Por lo tanto, se trata de «acompañarlos», de «rescatar» ese saber, «aprender de ellos». No se capta que estar «sumergido» equivale a no poder trascender y espejar la situación. Este romanticismo conduce al trabajador social a anular su propio rol, que consiste precisamente en crear las condiciones que permitan desafiar, reflejar y desarrollar las resistencias trasformadoras presentes en el saber popular. Gramsci expresa muy bien esta situación cuando, refiriéndose a la tarea de la «filosofía de la praxis», recuerda que no consiste en ir hacia los sectores populares para mantenerlos en la situación en la que están. [...]

Creemos que de lo anterior queda clara también la alienación propia de los intelectuales. Formados en una teoría alejada de la práctica, no capacitados para generar teoría desde la acción, y desde una acción conjunta con los sectores populares, se encierran en un mundo de legitimaciones y racionabilizaciones que arriesgan coincidir con el mundo de ilusiones que elabora la ideología dominante. De ahí sus contradicciones profundas, los comportamientos estancos que establecen, no solo entre las disciplinas, sino entre sus opciones y su vida cotidiana, entre su discurso y su acción, entre la teoría política proclamada y la metodología empleada. Alienación que afecta, a nivel político, las relaciones entre vanguardia y masas, entre elaboración de estrategias políticas y acciones de las masas. Es la alienación del cuadro político que se forma en la teoría y el análisis, alejado del sentir cotidiano del pueblo. Solo la relación dialéctica con la práctica y la vida del pueblo puede lograr que el cuadro político, que el intelectual comprometido empiecen a darse cuenta de que también ellos deben transformarse.

Creemos, pues, que este choque y este malentendido deben ser analizados críticamente desde el comienzo de la acción profesional. Es imprescindible una permanente autorreflexión, donde la ética puede dar un aporte sustancial, porque están en juego valores y situaciones que giran en torno a valores. El trabajador social no puede apostar a un proceso de autorreflexión emancipatoria de los sectores populares si él mismo no se somete a este proceso de autorreflexión. Esto requiere de una profunda actitud autocritica, una autoevaluación constante, una sólida formación teórico-práctica en la línea de una ética transformadora. La ética aporta elementos teóricos y herramientas sólidas para ayudar a que la práctica social no se convierta en un proceso de colonización cultural y axiológica. Y la falta de solidez ética (a nivel vivencial, pero no menos a nivel teórico) es el terreno propicio para que se generen estas situaciones ambiguas y frustrantes. La «intervención profesional» es también una intervención ético-cultural. [...]

[Esto] requiere del profesional capacidad de diálogo, superando la comunicación distorsionada, apropiación de su saber y de sus técnicas por parte de los sujetos con los que trabaja, recoger la experiencia de los mismos para devolverla, problematizando y problematizándose, recuperación histórico-cultural de los valores y las acciones transformadoras que abren camino

hacia una sociedad más justa, globalización de lo particular sistematizando lo que es incoherente, develar las contradicciones y desmitificar lo que aparece como natural. Los valores, las actitudes, la postura investigativa exigen una formación sólida, que pasa por rupturas epistemológicas y analíticas. En este contexto, las ciencias sociales, las ciencias de la cultura, la filosofía (y en especial la ética) cumplen un papel insoslayable para la formación integral del profesional (Rebellato, 1989, pp. 139-149).³⁰

Actividad

- 1) ¿Cuáles son los desafíos éticos que como futuro profesional enfrentas al hacer extensión?
- 2) ¿Podrías intentar definir ética?
- 3) ¿Has sufrido choque cultural? ¿En qué consistió?
- 4) ¿Qué estrategias o mecanismos crees que deberían ser implementados para superar el choque cultural?

PARA SEGUIR LEYENDO

- Carlevaro, P. (2010). Intersecciones y uniones de la universidad con la ética. *Reencuentro*, (57), 8-17.
<https://www.redalyc.org/pdf/340/34012514002.pdf>
- Rebellato, J. L. (2009). *Ética y práctica social*. EPPAL.
- Vaz Ferreira, C. (1963). *Moral para intelectuales*. Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.

³⁰ Rebellato, J. L. (1989). La contradicción en el trabajo de campo. En *Ética y práctica social* (pp. 139-149). EPPAL.

EDUCACIÓN DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS COMO UN CAMPO ESPECÍFICO DE INTERVENCIÓN PROFESIONAL E INVESTIGATIVA

Para pensar entonces la educación circunscripta a las personas jóvenes y adultas, a nivel formal o no formal,³¹ es importante referirse a Paulo Freire (1970),³² que pensaba la alfabetización como «una toma de conciencia», «cambiar de ingenuidad a criticidad».

La conciencia crítica es la representación de las cosas y de los hechos como se dan en la experiencia empírica. En sus relaciones causales y circunstanciales. La conciencia ingenua (por el contrario) se cree superior a los hechos dominándolos desde afuera y por eso se juzga libre para entenderlos conforme mejor le agrada.

La conciencia mágica, por otro lado, no se considera «superior a los hechos» dominándolos desde afuera ni se juzga libre para entenderlos como mejor le agrada. Simplemente los capta, otorgándoles un poder superior al que teme porque la domina desde afuera y al cual se somete con docilidad. Es propio de esta conciencia el fatalismo que le lleva a cruzarse de brazos, a la imposibilidad de hacer algo frente al poder de los hechos consumados, bajo los cuales queda vencido el hombre.

Es propio de la conciencia crítica su integración con la realidad, mientras que lo propio en la ingenua es su superposición a la realidad. Podríamos agregar, finalmente, a los análisis que hicimos en el primer capítulo, a propósito de la conciencia, que para la conciencia fanática, cuya patología de la ingenuidad lleva a lo irracional, lo adecuado es el acomodamiento, el ajuste y la adaptación.

Toda comprensión corresponde entonces tarde o temprano a una acción. Luego de captado un desafío, el hombre actúa. La naturaleza de la acción corresponde a la naturaleza de la comprensión. Si la comprensión es crítica o preponderantemente crítica, la acción también lo será (pp. 124-125).³³

Parece conveniente también tener en cuenta las concepciones educativas que se vienen elaborando desde la reflexión que promueve Unesco desde 1949, para lo cual parece necesario recordar la última conceptualización del año 2015. Con ese propósito, dejamos la siguiente selección.

³¹ Ley General de Educación, n.º 18.437 (2008), arts. 35, 59 P y 37, modificado por la Ley de Urgente Consideración, n.º 19.889 (2020), art. 139.

³² Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.

³³ Freire, P. (1970). *La educación como práctica de la libertad*. Tierra Nueva.

I. Definición y alcance

1. El aprendizaje y la educación de adultos es un componente básico del aprendizaje a lo largo de toda la vida. Comprende todas las formas de educación y aprendizaje cuya finalidad es lograr que todos los adultos participen en sus sociedades y en el mundo del trabajo. Designa el conjunto de 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. El aprendizaje y la educación de adultos supone actividades y procesos constantes de adquisición, reconocimiento, intercambio y adaptación de capacidades. Dado que las fronteras entre la juventud y la edad adulta son fluctuantes en la mayoría de las culturas, en este texto, el término *adulto* designa a quienes participan en el aprendizaje y la educación de adultos, aun si no han alcanzado la mayoría de edad legal.
2. El aprendizaje y la educación de adultos constituyen un pilar fundamental de una sociedad del aprendizaje y para la creación de comunidades, ciudades y regiones del aprendizaje que fomenten la cultura del aprendizaje a lo largo de la vida y lo revitalicen en el ámbito de las familias, las comunidades y en otros espacios de aprendizaje, así como en el lugar de trabajo.
3. Existe una gran variedad de actividades en materia de aprendizaje y educación de adultos. Esta educación ofrece muchas oportunidades de aprendizaje que permiten dotar a los adultos de alfabetización y competencias básicas; oportunidades para la formación permanente y el desarrollo profesional y para la ciudadanía activa, por medio de la educación conocida como educación comunitaria, popular o liberal. El aprendizaje y la educación de adultos proporcionan una gran variedad de vías de aprendizaje y oportunidades flexibles para la formación, como por ejemplo los programas de segunda oportunidad en los que se puede recuperar la ausencia de escolarización inicial, incluso en el caso de personas que no hayan asistido nunca a la escuela o la hayan abandonado prematuramente.
4. La alfabetización es un componente clave del aprendizaje y la educación de adultos. Constituye un proceso continuo de aprendizaje y adquisición de niveles de aptitud que permite a los ciudadanos incorporarse al aprendizaje a lo largo de toda la vida y participar plenamente en la comunidad, en el lugar de trabajo y en la sociedad en general. Incluye la capacidad de 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. La alfabetización es un medio esencial para fortalecer los conocimientos, las aptitudes y las competencias de las personas para afrontar los problemas y complejidades cambiantes de la vida, la cultura, la economía y la sociedad.

5. La formación permanente y el desarrollo profesional son elementos fundamentales del proceso continuo de aprendizaje que dota a los adultos de los conocimientos, aptitudes y competencias para participar plenamente en unos entornos sociales y labores en rápida mutación. La recomendación de la Unesco relativa a la enseñanza y formación técnica y profesional (2015) contiene disposiciones pertinentes en este ámbito.

6. El aprendizaje y la educación de adultos comprenden también las posibilidades de educación y aprendizaje para la ciudadanía activa conocidas como educación comunitaria, popular o liberal. Faculta a las personas para participar activamente en la solución de problemas sociales como la pobreza, las cuestiones de género, la solidaridad intergeneracional, la movilidad social, la justicia, la equidad, la exclusión, la violencia, el desempleo, la protección ambiental y el cambio climático. Ayuda también a las personas a llevar una vida digna desde el punto de vista de la salud y el bienestar, la cultura, la espiritualidad y en relación con todos los demás ámbitos que contribuyen al desarrollo y la dignidad personales.

7. Se considera que las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) encierran gran potencial para mejorar el acceso de los adultos a una gran variedad de oportunidades de aprendizaje y para promover la equidad y la inclusión. Ofrecen varias oportunidades innovadoras para hacer realidad el aprendizaje a lo largo de toda la vida, reducir la dependencia de las estructuras formales tradicionales de educación y permitir el aprendizaje individualizado. Los dispositivos móviles, las redes electrónicas, las redes sociales y los cursos en línea permiten a los adultos tener acceso a la posibilidad de aprender en cualquier momento y en cualquier lugar. Las tecnologías de la información y la comunicación cuentan asimismo con una gran capacidad para facilitar el acceso de las personas con discapacidad y otros grupos marginados o desfavorecidos a la educación, permitiéndoles una mayor integración en la sociedad.

II. Metas y objetivos

8. La meta del aprendizaje y la educación de adultos es dotar a las personas de las capacidades necesarias para ejercer sus derechos y hacerlos efectivos, y hacerse cargo de su propio destino. Promueve el desarrollo personal y profesional, propiciando así una participación más activa de los adultos en sus sociedades, comunidades y entornos. Igualmente, fomenta el crecimiento económico inclusivo y sostenible y la creación de perspectivas de trabajo decente para las personas. Es por lo tanto una herramienta esencial para atenuar la pobreza, mejorar la salud y el bienestar y contribuir a edificar sociedades del aprendizaje sostenibles.

9. Los objetivos del aprendizaje y la educación de adultos son: a) desarrollar la capacidad de las personas para pensar de forma crítica y actuar con autonomía y sentido de la responsabilidad; b) reforzar la capacidad para afrontar y configurar las evoluciones que se producen en la economía y en el mundo laboral; c) contribuir a crear una sociedad del aprendizaje en la que cada

individuo tenga la oportunidad de aprender y participar con plenitud en procesos de desarrollo sostenible, y aumentar la solidaridad de las personas y las comunidades; d) promover la coexistencia pacífica y los derechos humanos; e) fomentar la resiliencia en los adultos jóvenes y en los mayores; f) sensibilizar a la opinión pública acerca de la protección del medio ambiente (Unesco, 2015).³⁴

Por último, la educación de las personas jóvenes y adultas constituye un campo específico que ha sido poco explorado por la investigación educativa en nuestro país, donde aproximadamente el 80 % de su población es mayor de 15 años.³⁵

FIGURAS 10, 11 Y 12. MOMENTOS CON ADULTOS EN POLICLÍNICA GIRALDEZ, MUNICIPIO D, EN EL CONTEXTO DEL ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL (EFI) «ANÁLISIS EDUCATIVO EN CLAVE DE EPJA DE LA PARTICIPACIÓN COMUNITARIA



34 Unesco. (2015). *Recomendación sobre el aprendizaje y la educación de adultos*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179_spa

35 Parámetro dado por el art. 35 de la Ley General de Educación (2008).



Fuente: fotografías tomadas por el grupo del EFI

Actividad

- 1) ¿Cuáles son los objetivos de la educación para personas jóvenes y adultas?
- 2) ¿Qué elementos destaca respecto a la educación de personas jóvenes y adultas de lo que propone Unesco?
- 3) ¿Consideras que la educación para personas jóvenes y adultas requiere de propuestas que reconozcan su especificidad? ¿Cuál sería dicha especificidad?
- 4) ¿A qué le llamamos prácticas educativas? ¿Qué sería lo propio de las prácticas educativas dirigidas a los jóvenes y adultos?
- 5) En el pasaje por este EFI, ¿qué prácticas profesionales dirigidas a jóvenes y adultos son prácticas educativas? ¿Consideras que es posible diferenciarlas?

LA EDUCABILIDAD DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS³⁶

La educación de personas jóvenes y adultas se ha convertido en un campo de investigación, aunque un campo problemático. Dicha problematicidad radica en que aún resta develar diferentes aspectos implicados, desde caracterizar la población de la que se ocupa este trabajo, pasando por las características pedagógicas de las propuestas dirigidas a abordar la educación de jóvenes y adultos, hasta dar cuenta del rol de los educadores o de cómo se construye y cuáles son las características del vínculo pedagógico. Incluso es preciso discutir esta categoría, porque al hablar de educación de personas jóvenes y adultas se corre el riesgo de tratar a los involucrados como un grupo homogéneo. Por ende, nuestras propuestas y nuestras formas de abordar el trabajo con ellos podrían no tener en cuenta diferencias esenciales, ya que no es lo mismo un joven que estuvo desvinculado del sistema educativo que un adulto mayor que nunca tuvo acceso a él. Tal vez parte del meollo en relación con su problematicidad descance en dirimir en qué consiste la educabilidad de los jóvenes y los adultos. Claro está que afirmar lo anterior supone que son educables, pero esta idea pone en tensión, o por lo menos nos obliga a revisar, la misma noción de educación. Si analizamos diferentes ideas sobre educación, encontramos que se trata de un conjunto de procesos que involucran el conocimiento en sus diferentes formas y que van dirigidos a los niños y a las niñas. Es a los niños y a las niñas a quienes hemos de educar porque a través de ellos garantizamos la preservación del conocimiento compartido y los preparamos para la vida social. Asimismo, podríamos agregar que educamos a los niños y a las niñas porque estos aún no están formados, la educación es quien los completa, quien contribuye al proceso de humanización. Si adoptamos las palabras de Philippe Meirieu (2001),³⁷ educamos para contribuir a que cada sujeto complete el círculo de humanidad. Frente a esto, los jóvenes y los adultos que entran en el dominio de lo educativo aparecen como seres incompletos de saber o de habilidades, pero no parecen tener la misma maleabilidad que el niño. Lo que tienen a diferencia de aquellos es recorrido vital, recorrido experiencial que hace que el punto de partida para el contrato pedagógico sea otro.

Desde hace varias décadas se ha instalado la discusión en torno a la educabilidad de los jóvenes y adultos en cuanto a su posibilidad, naturaleza y alcance.

³⁶ Una versión ampliada de este apartado está publicada en Camejo, M. (2021). Aproximaciones en torno a la discusión de los jóvenes y adultos como sujetos de la educación desde la pedagogía social. En *Pedagogía social y educación social. Reflexiones sobre las prácticas educativas en Argentina, Brasil y Uruguay*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República, https://www.fhce.edu.uy/images/Educación/Pedagogia_Social_y_Educacion_Social-2021-WEB-todo.pdf

³⁷ Meirieu, P. (2001). *Frankenstein educador*. Laertes.

Defendemos que de su educabilidad no hay dudas, pero para ello tenemos que romper con la infantilización a la que son sometidos. Por un lado, reconocemos que tienen derecho a ser educados, pero, por otro lado, se niega o se borra su especificidad y se ignora lo que el joven o el adulto trae. Asimismo, admitir su educabilidad supone desde nuestra perspectiva adherirnos a la concepción del aprendizaje a lo largo de la vida. El aprendizaje a lo largo de la vida, noción impulsada en la V Conferencia Internacional de Educación de Adultos (Confintea), celebrada en 1997 en Hamburgo, instala la premisa de que el aprendizaje no está confinado ni se reduce a un período específico de la vida humana. En otras palabras, este aprendizaje se da desde que nacemos hasta que morimos (sentido horizontal), alude y tiene en consideración todos los contextos en los que las personas convivimos, ya sea la familia, la comunidad, el trabajo, el estudio, el ocio, etc. (sentido vertical), e involucra valores humanísticos y democráticos tales como la libertad, la emancipación, la inclusión (sentido profundo). Junto con esto es preciso recordar que el informe denominado «Aprender a ser: la educación del futuro», llevado adelante por la Comisión Internacional sobre el Desarrollo de la Educación (1973), presidida por Edgar Faure, insiste en que la educación a lo largo de toda la vida ha de ser un principio estructurador de las reformas educativas y un medio para crear individuos integrales a partir de los que la sociedad del conocimiento podría construirse.

No está en nuestro ánimo discutir aspectos relativos a las políticas educativas que podrían implementarse, sin embargo, abogamos por compromisos más fuertes orientados a la población joven y adulta en términos educativos. Es preciso cambiar nuestra mentalidad y trabajar para que estas poblaciones puedan acceder a la educación en sus diferentes formas porque a través de ella propiciamos la formación integral. Promover el aprendizaje a lo largo de la vida no es promover una segunda oportunidad —aunque lo fuera—, sino que es propiciar el acceso a ámbitos, saberes, prácticas y valores que les fueron vedados por diferentes circunstancias. Es promover la formación propia e integral. Es promover y sobre todo reconocer que no hay edad para aprender, porque qué se aprende y cómo se aprende está circunscrito al momento y a las necesidades, intereses y deseos vitales del sujeto.

Desde nuestra mirada, lo relevante está fuertemente configurado por el joven o el adulto que busca aprender. Lo relevante está marcado por sus experiencias, su trayectoria de vida, por sus necesidades y sus expectativas. No importa si la inserción es en la educación formal o no formal, es la persona joven y la persona adulta la que decide y descubre qué es lo relevante para sí misma en ese momento de la vida en que toma la decisión de ser sujeto de la educación. Las personas jóvenes y adultas aprenden, pero aprenden diferente y aprenden en función de lo que en ese momento consideran relevante, por eso es preciso asumir que tienen derecho a

otra educación: una educación acorde con los tiempos, con las realidades y con las necesidades de aprendizaje de las personas en cada contexto y

momento; una educación a la vez alternativa y alterativa, capaz de ponerse al servicio del desarrollo humano y de la transformación social que reclama el mundo de hoy (Torres, 2006, p. 2, cursivas en el original).³⁸

Nos plegamos a la idea de otra educación porque consideramos que el acento debe estar puesto en otro aprendizaje. Un aprendizaje que no esté en relación con lo que necesitan, sino, como hemos dicho antes, con lo que quieren.

Actividad

- 1) Discuta en qué sentido son educables los jóvenes y adultos.
- 2) ¿Qué otra educación es posible para los jóvenes y adultos?
- 3) ¿Qué cambios hay que introducir para que los jóvenes y adultos aprendan?
- 4) ¿Qué es lo que los jóvenes y adultos tienen que aprender?
- 5) ¿Qué es lo que buscan los jóvenes y adultos al educarse y formarse?
- 6) ¿Qué estrategias podemos introducir para no infantilizar a los jóvenes y adultos en los procesos educativos?

PARA SEGUIR LEYENDO

- Acuña-Collado, V. y Catelli Jr, R. (Eds.) (2022). *La educación de personas jóvenes y adultas como estrategia para enfrentar las desigualdades en América Latina. De las políticas a las prácticas*. Nueva Mirada Ediciones.
- Caamaño, C. (Coord.) (2009). *¿Se puede ayudar a aprender? ¿Se puede ayudar a enseñar? Miradas desde la Unidad Opción Docencia de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Camors, J. (Coord.) (2020). *Educación de Personas Jóvenes y Adultas: un campo específico en debate*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.

³⁸ Torres, M. R. (2006). *Derecho a la educación es mucho más que acceso de niños y niñas a la escuela*. En Simposio Ciutat.edu: Nuevos retos, nuevos compromisos, organizado por la Diputación de Barcelona.

EDUCABILIDAD DE LAS PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS II³⁹

Durante mucho tiempo, a partir de planteos como los de J. F. Herbart, se privilegió la educación hacia las edades tempranas. Como si el ser humano solo tuviera la capacidad de aprender y potenciar sus habilidades cognitivas y sociales hasta cierto momento de la vida y luego esa capacidad desapareciera. Ya hace mucho tiempo, y a partir de estudios desde el enfoque de la andragogía, por ejemplo, que estas ideas se han visto modificadas. Al día de hoy se tiene otra visión de la educación, enfocándose en la concepción de la educación permanente o la educación y el aprendizaje a lo largo de la vida. Sin embargo, aún queda camino por recorrer, y, sobre todo, en lo que hace a las últimas etapas de la vida. Paz Guerra García (2009) propone la siguiente idea:

la ciencia se ha ocupado ampliamente del estudio de las etapas de la vida desde el nacimiento hasta la vejez, pero, a diferencia de las anteriores, en esta no se consideran estadios o etapas diferenciadas, sin embargo, también en la vejez existen modificaciones cognitivas, físicas, psicológicas, afectivas, etc., que deben ser estudiadas y tenidas en cuenta para elaborar un sistema multidisciplinar que contemple el desarrollo de sus capacidades, aptitudes y actitudes, y sirva para mejorar la propia calidad de vida (p. 320).⁴⁰

Considerar lo planteado por Guerra García (2009) promueve la aceptación de que la vejez no es una etapa que transcurre de igual manera para todos los seres humanos y que profundizar en el estudio de sus particularidades, similitudes y diferencias puede brindar pistas acerca de las posibilidades de aprendizaje —educabilidad— de las personas en esta etapa de la vida. Continuando ahora con el estudio de Ana Toscano (2006),⁴¹ en una segunda instancia, la autora hace referencia a una pequeña ampliación del concepto integrando elementos contextuales. La idea de educabilidad se comprende como un resultado esperado de un proceso de socialización. Se trata aquí también de un atributo personal adquirido de las condiciones de socialización logradas a partir de la experiencia y participación en diferentes espacios sociales. Si bien es claro que es necesario

³⁹ Una versión ampliada de este apartado está publicada en Quercini, D. (2021). Educabilidad de las personas adultas mayores. Análisis a partir de una experiencia de UNI 3 Montevideo [Tesis de grado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República]. <https://fhce.edu.uy/epja/wp-content/uploads/sites/4/2022/04/Educabilidad-de-las-personas-adultas-mayores.-Analisis-a-partir-de-una-experiencia-de-UNI-3-Montevideo-Diego-Quercini.pdf>

⁴⁰ Guerra García, P. (2009). Mayores. ¿Activos o pasivos? La importancia de la educación en la tercera edad. *Cuestiones Pedagógicas* (19), 319-332.

⁴¹ Toscano, A. (2006). La educabilidad y la definición destino escolar de los niños. Los legajos escolares como superficie de emergencia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación*, 16, 153-185.

un mínimo de bienestar social para que el proceso educativo pueda desarrollarse de manera favorable para la persona que lo transita, considerando un mínimo de recursos materiales, actitudinales y culturales, visto de este modo, recae nuevamente la posibilidad o no de aprendizaje en la persona que transita el proceso, ya que el déficit en ciertas condiciones sociales se expresa en competencias individuales y preexistentes. En una tercera instancia, Toscano (2006) presenta a la educabilidad como consecuencia de una relación existente entre las personas y un contexto educativo. Por lo tanto, la educabilidad se presenta como efecto de la interacción de los sujetos —dadas sus diferentes identidades sociales y culturales— con las condiciones concretas de la actividad educativa en un contexto determinado, en este caso, una institución educativa. Violeta Núñez (1999),⁴² desde el enfoque de la pedagogía social, define al marco institucional educativo, más concretamente de la educación social, como un encuadre normativo en el cual se plantean determinadas maneras de comprender y hacer las cosas. Por lo tanto, supone un pacto social. Por su parte, José García Molina (2003)⁴³ entiende el marco institucional en una dicotomía entre lugar y espacio. Este último hace referencia a una distancia entre dos puntos, por lo tanto, no alcanza la posibilidad histórica y de significación. Por el contrario, el lugar posibilita las relaciones y las significaciones. En este sentido, el espacio, a partir de las experiencias que pueden generarse, en este caso en el marco de una situación educativa, puede convertirse en lugar. Según Toscano (2006), las posiciones anteriormente definidas no integran al contexto educativo como un elemento inherente para comprender la educabilidad, sino que se lo toma como un elemento neutral que puede acompañar o no las condiciones preexistentes de cada individuo. Esta tercera visión «se apoya en una perspectiva sociohistórica de cuño vigotskiano para pensar los procesos de desarrollo y aprendizaje» (Toscano, 2006, p. 160). En este sentido, el aprendizaje no queda restringido a una posesión individual, sino que está dado a partir de una relación entre personas, donde la información necesaria para la participación de todos los integrantes se hace accesible (Mc Dermott, 2001).⁴⁴ Este aspecto se vincula con el concepto vigotskiano de zona de desarrollo próximo, donde el aprendizaje surge a partir de una situación que permite el encuentro entre personas, cada una con sus características singulares. De allí, pueden surgir cambios y efectos comprobables de la situación que, naturalmente, generen también transformaciones en los sujetos involucrados. Sobre esta perspectiva, plantea Antonio Barquero (2001),⁴⁵ en palabras de Toscano: «La educabilidad

42 Núñez, V. (1999). *Pedagogía social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.

43 García Molina, J. (2003). *Dar (la) palabra. Deseo, don y ética en educación social*. Gedisa.

44 Mc Dermott, R. (2001). La adquisición de un niño por una discapacidad de aprendizaje. En S. Chaiklin y J. Lave (Comps.), *Estudiar las prácticas. Perspectivas sobre actividad y contexto* (pp. 291-293). Amorrortu.

45 Barquero, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. *Cuaderno de Pedagogía Rosario*, (9). https://www.dgeip.edu.uy/ifs/documentos/2015/actividades/barquero/La_educabilidad_bajo_sospecha.pdf

se piensa como la delimitación de las condiciones, alcances y límites que posee potencialmente la acción educativa sobre sujetos particulares en situaciones definidas» (Toscano, 2006, p. 160). Así, la educabilidad no es atributo particular de las personas, sino de las situaciones que comparten.

De manera similar, Marcela Dillón et al. (2017)⁴⁶ trabajan sobre el concepto de educabilidad en un estudio que busca desarrollar herramientas de medición de la educabilidad en el ámbito universitario. Los autores plantean que la educabilidad es una construcción social que genera ciertos estándares relacionados a cómo encarar el aprendizaje. En este marco, se cuenta con cierta noción de educabilidad con respecto a la edad escolar como «aquella construcción social que marca el desarrollo cognitivo y la socialización mínima necesaria para encarar el aprendizaje escolar» (Dillón et al., 2018, p. 13) de un niño o una niña. Por otra parte, los autores proponen cierta noción acerca de la educabilidad universitaria «como una construcción social que apunta a identificar el conjunto de competencias que hacen posible que una persona pueda cursar exitosamente una carrera universitaria» (p. 13). Sin embargo, plantean que la educabilidad no alude solamente a las cualidades del individuo, sino que, apoyándose en los planteos de Néstor López y Juan Carlos Tedesco (2002),⁴⁷ argumentan que la educabilidad es un concepto relacional que contempla dos variables. Por una parte, las capacidades, intereses y aptitudes del individuo, o sea lo que trae a través de su experiencia y, por otra parte, lo que se espera de él o lo que se le exige social y cognitivamente en un contexto determinado. En este sentido, surgen algunas interrogantes secundarias para intentar dar respuesta a la pregunta medular del trabajo: ¿qué noción de educabilidad de persona adulta mayor hemos construido socialmente, si es que hemos construido alguna? [...], ¿qué expectativas sostiene la animadora sociocultural acerca de las personas adultas mayores como sujetos participantes de una instancia educativa?, ¿qué expectativas tienen las propias personas adultas mayores con respecto al curso y sobre sí mismas con relación al curso y su proceso de aprendizaje? y ¿qué aptitudes y capacidades muestran las estudiantes del taller a nivel social y cognitivo?

⁴⁶ Dillón, M., López, F., Russo, C. y Ramón, H. (2017, 4-8 de setiembre). *Medición de educabilidad en contextos universitarios*. IV Simposio Argentino sobre Tecnología y Sociedad. Universidad de Salta.

⁴⁷ López, N. y Tedesco, J. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Unesco.

Actividad

Tras leer esta última selección del texto de Quercini, responda:

- 1) ¿Puede reconstruir a qué le llamamos educabilidad?
- 2) ¿Por qué razones puede tratarse de una noción escurridiza?
- 3) ¿Por qué es importante dar cuenta de la educabilidad de los jóvenes y de los adultos?
- 4) Qué respuesta daría a la siguiente pregunta del autor: ¿Qué noción de educabilidad de persona adulta mayor hemos construido socialmente, si es que hemos construido alguna?

CÁTEDRA UNESCO DE EDUCACIÓN
DE PERSONAS JÓVENES Y ADULTAS

FACULTAD DE HUMANIDADES
Y CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

TRABAJO FINAL DEL ESPACIO DE FORMACIÓN INTEGRAL
«ANÁLISIS DE LAS PRÁCTICAS PROFESIONALES DE LOS
EDUCADORES QUE TRABAJAN CON PERSONAS JÓVENES Y
ADULTAS»⁴⁸

CONSIGNA

Elabore un informe analítico que dé cuenta del proceso llevado a cabo en el Espacio de Formación Integral (EFI), en el que se incluyan los puntos que se detallan a continuación.

PORADA

Incluye los siguientes datos: título del EFI, título del trabajo, nombre del/la estudiante (con cédula de identidad), espacio de trabajo, docentes referentes y fecha de entrega.

INTRODUCCIÓN

Características generales del trabajo (preámbulo): información sobre la Dirección de Educación de Jóvenes y Adultos de la Administración Nacional de Educación Pública, contextualización del centro, presentación del tema en cuestión, pregunta/s de indagación y objetivos.

REFERENTES TEÓRICOS

Presentación de los conceptos clave que sustentan el trabajo desde los principales referentes teóricos (con énfasis en aquellos pertenecientes al campo de la

⁴⁸ La consigna fue elaborada por Mag. Prof. Vicente Cancellara, integrante de la Cátedra de Educación de Personas Jóvenes y Adultas.

pedagogía social), así como remitir al asunto de la extensión y el trabajo en territorio. Este apartado será la base (teórica) para el análisis posterior.

METODOLOGÍA

Explicitación (y fundamentación) de las actividades y técnicas aplicadas a lo largo del proceso, tanto en las estrategias de intervención como en la recolección de información, para ahondar en el tema en cuestión.

ANÁLISIS Y VALORACIÓN DE LA EXPERIENCIA

Se trata del apartado medular del trabajo. Inicialmente se incluye una breve descripción de la experiencia. Posteriormente, se lleva a cabo el análisis, buscando un tratamiento en profundidad del tema y la/s pregunta/s de indagación, donde se articule el proceso realizado por el/la estudiante, la información recogida en territorio y los principales conceptos teóricos presentados en la sección de referentes teóricos. Como parte del análisis, son pertinentes interrogantes que inviten a la reflexión.

CIERRE

Síntesis de los principales puntos tratados en el análisis y propuesta de algunas líneas para futuras intervenciones. Aportes del EFI a la formación profesional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Todos/as los/as autores/as citados textualmente o parafraseados a lo largo del trabajo deben incluirse en las referencias bibliográficas.

Las entrevistas de los/as estudiantes (en caso de haber optado por esta técnica) constituyen la denominada *bibliografía gris*, que no se incluye en esta sección. Corresponde desgrabarlas e incorporarlas completas en el anexo.

ANEXO O APÉNDICE⁴⁹

Si fuera pertinente, puede incluirse información complementaria si fue referenciada en el cuerpo del trabajo (transcripción de entrevistas, fotografías, gráficos, tablas, entre otros).

ASPECTOS FORMALES

- Texto en estilo académico, sin coloquialismos y con precisión.
- Manejo adecuado de las microestructuras de párrafo, mantener la coherencia y la cohesión textual. Los párrafos deben estar indicados con sangría.
- El trabajo es individual. Extensión máxima: 12 páginas (no se incluye portada ni anexo).

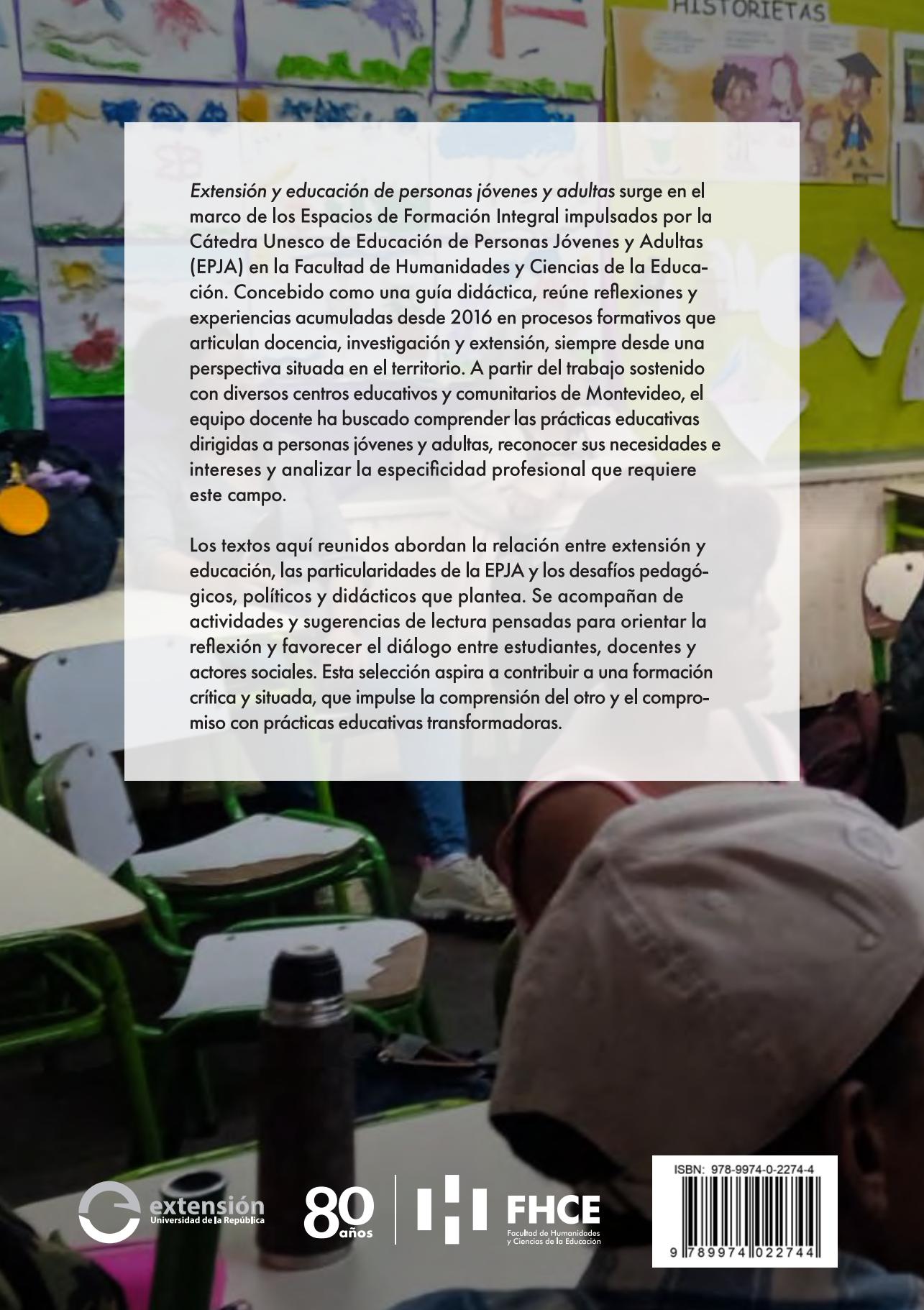
⁴⁹ En el apéndice se incluyen los documentos creados por el autor en función de su trabajo, mientras que en el anexo se incluyen documentos externos y de existencia en general previa al trabajo realizado.

- Times New Roman 12, interlineado 1,5, texto justificado. Formato PDF.
- Normas APA.
- Fecha de entrega (plazo máximo):

EVALUACIÓN

Para la evaluación, se considerarán los siguientes aspectos:

- Adecuación a la consigna propuesta.
- Análisis en profundidad, articulación entre los contenidos teóricos del campo de la pedagogía social y la extensión o el trabajo en territorio.
- Reflexión crítica sobre el asunto tratado, con fundamentos sólidos.
- Introspección acerca del proceso realizado en el EFI.



Extensión y educación de personas jóvenes y adultas surge en el marco de los Espacios de Formación Integral impulsados por la Cátedra Unesco de Educación de Personas Jóvenes y Adultas (EPJA) en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Concebido como una guía didáctica, reúne reflexiones y experiencias acumuladas desde 2016 en procesos formativos que articulan docencia, investigación y extensión, siempre desde una perspectiva situada en el territorio. A partir del trabajo sostenido con diversos centros educativos y comunitarios de Montevideo, el equipo docente ha buscado comprender las prácticas educativas dirigidas a personas jóvenes y adultas, reconocer sus necesidades e intereses y analizar la especificidad profesional que requiere este campo.

Los textos aquí reunidos abordan la relación entre extensión y educación, las particularidades de la EPJA y los desafíos pedagógicos, políticos y didácticos que plantea. Se acompañan de actividades y sugerencias de lectura pensadas para orientar la reflexión y favorecer el diálogo entre estudiantes, docentes y actores sociales. Esta selección aspira a contribuir a una formación crítica y situada, que impulse la comprensión del otro y el compromiso con prácticas educativas transformadoras.



extensión
Universidad de la Repùblica

80
años



FHCE
Facultad de Humanidades
y Ciencias de la Educación

ISBN: 978-9974-0-2274-4



9 789974 022744