

Universidad de la República, Facultad de Psicología

**Trabajo de tesis para optar al título de Magíster en Psicología y
Educación**

**Alfabetización laboral: reflexiones
sobre la relación
entre educación y trabajo.
Experiencias y sentidos
de quienes transitan
por la Formación Profesional Básica
en UTU**

Maestranda Ana Laura Muñoz Díaz

CI: 4.311.398-3

Montevideo, mayo de 2026

Directora de tesis y académica:

Prof. Tit. Dra. Clara Weisz Kohn

Índice

Contenido

Índice	2
Índice de Figuras	4
Glosario de siglas	5
Agradecimientos	6
Resumen	7
Abstract	8
Capítulo 1 Presentación de la estructura del trabajo investigativo	10
1.1 Introducción	10
1.2 Antecedentes	11
1.3 Fundamentación	15
Capítulo 2 Estrategia metodológica	18
Capítulo 3 Pensando la relación educación y trabajo.	21
3.1 Pensando la noción de educación	21
3.2 Pensando el trabajo	26
3.3 El ingreso al mundo laboral: ¿qué rol ocupa la relación educación-trabajo?	35
3.4 Pensando la relación educación, educación técnica y trabajo	36
3.5 Algunos riesgos de la transposición de las lógicas del mercado en la educación	39
Capítulo 4 Aspectos conceptuales	44
4.1 ¿Qué entendemos por formación profesional?	44
4.2 ¿El plan es una política? ¿Una política educativa?	48
4.3 ¿Cuáles fueron los trayectos formativos?	51
4.4 El plan durante el último período	59
4.5 Alfabetización laboral: ideas fundacionales	63
4.6 Cambios en el último período 2020- 2024 (Alfabetización Laboral)	67
Capítulo 5 Resultados	69
5.1 Análisis: saberes, conocimientos e implicancia	69

5.2 El Plan Fpb como una política educativa singular y situada	74
5.3 La miradas de quienes transitan los procesos educativos, sujetos de la educación	78
5.3.1 ¿Quiénes llegan al FPB?	78
5.3.2 La relación educación y trabajo. A trabajar se aprende: ¿cómo se da ese proceso?	83
5. 4 Experiencia y procesos de transformación en la subjetividad.	90
5.4.1 Subjetividad, educación y trabajo	90
5.4.2 Subjetividad, ciudadanía y participación	94
Capítulo 6. Algunas experiencias significativas que se narran desde el rol de talleristas.	100
6.1 Participar en proyectos productivos	100
6.2 Kevin y la salsa de pizza	101
6.3 Jonathan y el reconocimiento de su padre como cocinero en casa. Autonomía	102
6.4 Una visita para imaginar... cosas impensadas	104
6.5 Proyectos interdisciplinarios e intergeneracionales	105
6.6 Análisis transversal de las experiencias	106
7. Algunas posibles conclusiones	107
7.1 Derecho a la educación y continuidad educativa	108
7.2 Democratizar el acceso a la educación y sostener el proceso	108
7.3 La relación educación-trabajo y las experiencias significativas	109
7.4 Los planes y programas siempre son perfectibles	109
Capítulo 8 Reflexiones finales	110
Referencias bibliográficas	113
Anexo 1- Hoja informativa. Información sobre el Consentimiento informado	123
Anexo 2- Guión inicial de la entrevista a estudiantes	124
Anexo 3- Ampliación de las entrevistas iniciales a estudiantes	125
Anexo 4- Datos estadísticos DGETP-UTU	127
Anexo 5-Censo 2023 Máximo nivel educativo alcanzado	128
Anexo 6- Guión entrevista a talleristas	129
Anexo 7- Viñetas Egresadas y egresados	130

Índice de Figuras

Figura 1- Tabla síntesis del planteo del autor	30
Figura 2- Tipos de plataforma	33
Figura 3 Número de asignaturas de los planes de EMB DGETP	55
Figura 4 Número de asignaturas de los planes de EMB DGES	55
Figura 5 Tabla de situación (cuadro comparativo)	60
Figura 6 Estructura FPB 2021	61
Figura 7 Integración de los componentes en el Fpb 2021	62
Figura 8 Temas sugeridos para el trabajo en aula (UAL)	65
Figura 9 Tabla de visualización de los cambios UAL- PES	68

Glosario de siglas

ANEP Administración Nacional de Educación Pública

CINTERFOR Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional

Cepal Comisión Económica para América Latina y el Caribe

CETP Consejo de Educación Técnico Profesional

Codicen Consejo Directivo Central

CNA Código de la Niñez y la Adolescencia

CND Convención sobre los Derechos del Niño

DAL Departamento de Alfabetización Laboral

DINIECE Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria

DGETP Dirección General de Educación Técnico Profesional

EMB Enseñanza Media Básica

EMS Enseñanza Media Superior

ENAJ Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud

FPB Formación Profesional Básica

INE Instituto Nacional de Estadística

INEEd Instituto Nacional de Evaluación Educativa

INJU Instituto Nacional de la Juventud

LUC Ley de Urgente Consideración

OIT Organización internacional del trabajo

ONU Organización de las Naciones Unidas

PES Proyecto Educativo Singular Metodología UAL

PTS Proyecto de Trabajo Singular Metodología UAL

REPAM Reglamento de evaluación y pasaje de módulo

RET Referente de Educación y Trabajo Plan 2021

SPTE Sistema de Protección de Trayectorias Educativas

TIC Tecnologías de la Información y la Comunicación

UAL Unidad de Alfabetización Laboral

UNICEF Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia

UTU Universidad del Trabajo del Uruguay

Agradecimientos

A mi madre Nelly y a mi padre Julio que ya no está, han generado en mí esta gran pasión por el mundo del trabajo, llevándome a sus trabajos cuando era una niña, metiéndome en un mundo que me apasiona y por su don de gente, ¡grandes personas! A mis hermanos y familia de origen y a la extendida.

A mis hijos Gabriel y Lucio y a mi compañero Javier por sus músicas, sus sensibilidades, por crecer juntos ¡y seguir soñando que el mundo puede ser mejor!

A mi tutora Betty por su paciencia, humor y su gran dedicación, estuvo de una forma muy significativa en cada detalle del proceso.

A mis amigas que sin ellas mi mundo sería muy distinto, ¡por estar, charlar, pensar y abrazarnos!

A Liliana y Fernando por compartir este viaje, acompañarnos en todas las horas, ¡por hacerme pensar y ampliar las miradas! A ese colectivo UAL que nos sostiene y desde donde nos aventuramos a seguir construyendo formas sindicales transformadoras.

A mis vecinas del alma, a los distintos colectivos en los que estoy y he participado por desafiarme siempre a seguir pensando en colectivo.

Al arte, a las payasas y a la maestra Vero que hacen el mundo más hermoso.

A la formación en educación social, ¡por darle un giro radical a mi vida!

Resumen

La tesis de la Maestría se centró en la Alfabetización Laboral en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), en el marco del Programa de Formación Profesional Básica (FPB). El objetivo fue comprender las experiencias de las y los egresados del programa, destacando aquellos elementos que consideran más significativos en su trayectoria formativa, en el contexto de la compleja relación entre educación y trabajo. La tesis también integra la mirada de talleristas identificando sus percepciones sobre las experiencias significativas que visualizan en la práctica cotidiana ya que comparten una carga horaria semanal relevante con los grupos de FPB.

Para ello, se adoptó un enfoque de investigación cualitativo, que permite profundizar en la comprensión de los significados que los jóvenes atribuyen a sus experiencias de formación. Se realizaron entrevistas en profundidad a egresados y egresadas mayores de 18 años que hubieran finalizado el programa antes de 2023. Asimismo, se entrevistó a docentes talleristas y se consultaron documentos y bibliografía especializada sobre la temática.

Esta investigación busca aportar al debate sobre la relación entre educación y trabajo y, de esta manera, contribuir al enriquecimiento de las prácticas educativas vinculadas a la alfabetización laboral, un ámbito que ha atravesado transformaciones diversas y complejas. Además, el estudio procuró fomentar la reflexión de los participantes sobre su propio proceso formativo, impulsando así un análisis crítico de sus experiencias singulares.

Palabras clave: Educación, Trabajo, Alfabetización Laboral, Experiencia.

Abstract

The master's thesis focused on Workplace Literacy at the Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), within the framework of the Basic Vocational Training Program (FPB). The objective was to understand the experiences of the program's graduates, highlighting the elements they consider most significant in their educational trajectory, within the context of the complex relationship between education and work. The thesis also incorporates the perspective of workshop instructors, identifying their perceptions of the significant experiences they observe in everyday practice, as they share a substantial weekly workload with the FPB groups.

To this end, a qualitative research approach was adopted, allowing for a deeper understanding of the meanings that young people attribute to their training experiences. In-depth interviews were conducted with male and female graduates over the age of 18 who had completed the program before 2023. Workshop instructors were also interviewed, and documents and specialized bibliography on the topic were consulted.

This research seeks to contribute to the debate on the relationship between education and work and, in this way, to enrich educational practices related to workplace literacy, a field that has undergone diverse and complex transformations. In addition, the study aimed to encourage participants to reflect on their own educational process, thereby promoting a critical analysis of their individual experiences.

Keywords: Education, Work, Labor Literacy, Experience.

La educación no es preparación para la vida; es la vida misma.

John Dewey

El sentido educativo escolar es generar otras posibilidades de lo humano.

Inés Dussel

La educación es el arma más poderosa...

Nelson Mandela

Capítulo 1

Presentación de la estructura del trabajo investigativo

1.1 Introducción

La tesis de maestría que se presenta propone aportar conocimiento acerca de la relación entre educación y trabajo, cuya tensión y disputa permanece vigente; así como contribuir al enriquecimiento de las prácticas educativas en el marco de la formación en Universidad del Trabajo; Dirección General de Educación Técnico Profesional (UTU-DGETP). También se anhela que la reflexión sobre el proceso transitado aporte a quienes participaron, a estudiantes actuales y futuros, en tanto permite identificar, dimensionar y enlazar la relación entre educación y trabajo en el contexto actual.

Este trabajo investigativo está enmarcado en el proceso de la Maestría en Psicología y Educación, cohorte 2019; que fue la primera en transitar el proceso de una emergente virtualización, en el contexto de una pandemia mundial y a partir de la emergencia sanitaria decretada en marzo 2020 en nuestro país. Esta situación, que provocó múltiples impactos, fue el escenario en el cual se comenzó a diseñar esta producción que, de alguna manera, se encuentra atravesada por lo acontecido.

El contenido del trabajo de tesis se compone de ocho capítulos. En el primer capítulo se realiza la presentación de la estructura del trabajo y se introducen los objetivos, el tema, los antecedentes que lo enmarcan y la fundamentación que sostiene su relevancia. Se trata de contextualizar el problema en el campo de la educación técnica y su vinculación con el trabajo, al señalar los interrogantes que guiarán el recorrido.

En el segundo capítulo se expone la metodología utilizada para abordar el objeto de estudio. Se describe el enfoque y las herramientas de recolección de datos y las decisiones tomadas a lo largo del proceso investigativo; además, se asume una mirada situada, pues se reconocen los límites y las oportunidades del proceso.

Luego se continúa con el tercer capítulo donde se propone una reflexión teórica sobre tres ejes: qué se entiende por educación, cómo se piensa el trabajo y de qué manera se vinculan ambas dimensiones. Se recuperan distintos debates sobre la educación técnica y se advierten algunos riesgos cuando la lógica del mercado se traslada directamente al campo educativo.

En el capítulo cuarto se abordan los aspectos conceptuales sobre las políticas públicas en educación, la Formación Profesional Básica (en adelante FPB) y la alfabetización laboral: se desarrollan conceptos clave para comprender la propuesta analizada; se hace

foco en el FPB como política educativa específica, en la noción de alfabetización laboral y en los cambios permanentes que afectan a los planes de estudio.

En el capítulo quinto se presentan los resultados y el análisis de la información relevada, se interpretan los datos a la luz de los marcos teóricos trabajados, se recuperan las voces de las y los actores y los sentidos que construyen en torno a su experiencia. Este apartado permite visualizar los efectos institucionales y subjetivos de estas propuestas formativas, pues habilita nuevas preguntas para seguir pensando la relación entre educación y trabajo; En el capítulo seis se plantean algunas experiencias significativas que se narran las talleristas y un breve análisis transversal de las experiencias exploradas; en el capítulo siete se presentan algunas posibles conclusiones; Por último, se presentan las reflexiones finales del proceso.

1.2 Antecedentes

La compleja relación entre educación y trabajo tiene relevantes antecedentes internacionales que nutren la presente investigación, que se centrará en analizar la alfabetización laboral en el marco del Plan FPB, dentro de la Educación Técnico Profesional en la Universidad del trabajo del Uruguay (en adelante UTU).

La UTU tiene sus orígenes en la Escuela de Artes y Oficios creada en el período de la dictadura de Lorenzo Latorre en 1878, con un enfoque correccional (Bralich, 2013, p. 17). Esta perspectiva fue transformada entre 1916 y 1917 a partir del aporte de Pedro Figari, quien presentó un proyecto de reorganización de la Escuela de Artes y Oficios, que tenía como cometido principal que la enseñanza de las ciencias y del arte se pudiera conectar con sus aplicaciones en la industria; además, se eliminó el internado y se incluyó el ingreso de estudiantes mujeres a la formación técnica. En 1942 se pasó a denominar Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), se intensificó la incorporación de la ciencia y la tecnología y se diversificó la oferta educativa.

En 1985 adquirió la denominación: Consejo de Educación Técnico Profesional (en adelante CETP) y se alentaron nuevas relaciones con el sector productivo.

Específicamente la Unidad de Alfabetización Laboral (en adelante UAL) fue creada en 2007, en un contexto histórico de promoción de la universalidad de educación y de nuevas exigencias del mundo del trabajo para la inserción laboral. Esta unidad se creó en el marco del diseño curricular del Plan FPB, cuyo objetivo era combinar la certificación de la Enseñanza Media Básica (en adelante EMB) que habilitara el acceso a la educación media superior y los conocimientos básicos en diversos oficios en calidad de operario, para promover la inserción social y una certificación laboral que contribuyera al crecimiento personal de quienes transitan el proceso formativo (ANEP- CETP, 2007b, p. 10). En ese

contexto se generó un área de trabajo específico -la Unidad de Alfabetización Laboral- con la finalidad de fortalecer la relación entre educación y trabajo dentro de la nueva propuesta formativa:

La Unidad de alfabetización laboral (UAL) aborda las relaciones de educación y trabajo desde actividades en los Centros Educativos y con la comunidad productiva: talleres, seminarios, acercamientos al medio productivo, promoción de prácticas de aprendizaje y pasantías laborales curriculares, promoción de proyectos productivos asociativos y cooperativos, análisis de problemas productivos para el desarrollo de proyectos de egreso de la Educación Media, entre otras. Su accionar está enmarcado en los ejes transversales definidos en la Ley de Educación, artículo 40: educación en derechos humanos y educación a través del trabajo. Emerge así, como eje articulador de la alfabetización el trabajo decente, en la conjunción de ciudadanía y trabajo. (CETP, 2015, p. 3).

La compleja relación entre educación y trabajo tiene como uno de sus más relevantes antecedentes el informe «Aprender a Ser» (Faure, 1972), en el que se entiende que la articulación entre ambos es fundamental para revitalizar los entramados sociales fuertemente dañados por las crisis económicas de la décadas de los 60 y 70. Esta temática tomó mayor relevancia en la década de los 90, como respuesta a la crisis provocada por la imposición del modelo neoliberal. De este modo, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos —realizada en Jomtien, Tailandia (1990)— enfatizó en la perspectiva de la educación a lo largo de toda la vida, como un derecho humano fundamental.

En este contexto, «Educación y trabajo: dos conceptos en relación» (Santibáñez et al, 1990) aportó reflexiones teóricas trascendentes a partir de relevar experiencias prácticas que vinculan educación y trabajo, ya que rescató aspectos de la educación popular y focalizó en el desarrollo de acciones pedagógicas innovadoras en Latinoamérica. En el mismo sentido, Gallart (1991) profundizó sobre los desafíos de la articulación entre educación y trabajo e integró la Red Latinoamericana de Educación y Trabajo (en adelante RET)¹.

¹ Esta red se enmarca dentro del proceso creado por la OIT -Cinterfor en el año 1963 como un centro de gestión del conocimiento que permitiera el intercambio de experiencias, con base en la investigación, la documentación y la divulgación de las actividades de formación profesional donde participan instituciones y organismos de formación profesional de los Estados Miembros de la OIT en las Américas y España. Desde el inicio de Cinterfor la red se orienta a pensar dimensiones del trabajo y la formación profesional, se ha generado además un observatorio que permite ir evaluando los avances y necesidades en esta área. <https://www.oitcinterfor.org/statsfp/instituciones>.

Es importante mencionar que el Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (Oit -Cinterfor) tiene su oficina en Uruguay en la Avda. Uruguay 1238 en la ciudad de Montevideo a partir de su creación. <https://www.oitcinterfor.org/>.

Por su parte, la Recomendación 195 de la Organización Internacional del Trabajo (en adelante OIT) establece:

Reconociendo que la educación, la formación y el aprendizaje permanente contribuyen de manera significativa a promover los intereses de las personas, las empresas, la economía y la sociedad en su conjunto, especialmente en vista de la importancia fundamental que reviste alcanzar el pleno empleo, la erradicación de la pobreza, la inclusión social y el crecimiento económico sostenido en una economía mundializada; Instando a los gobiernos, los empleadores y los trabajadores a que renueven su compromiso con el aprendizaje permanente... (OIT, 2004).

A partir de dicha norma, en el caso de Uruguay, se generaron acciones que se consolidaron a través del marco regulatorio creado a partir de la Ley General de Educación (2008), que en el literal H) del art. 13 establece los fines de la política educativa nacional: «Integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual».

Respecto a los antecedentes conceptuales sobre educación y trabajo en el marco de la formación en Educación Social si bien no hay mucha producción escrita, existen trabajos de grado que abordaron la temática a nivel general, sin énfasis especial en el FPB. En Educación Social, Alonso (2002) abordó el trabajo de la educación y el trabajo en el marco de los convenios laborales con la Intendencia de Montevideo, y Baltar (2007) consideró las situaciones contextuales que llevaron a adolescentes y jóvenes a tener que salir tempranamente al mercado laboral; analizó de forma crítica a la informalidad, la precarización y la flexibilización, que son el escenario de muchas primeras experiencias laborales, pensando en la necesidad de un abordaje educativo. Asimismo Nauar (2007), a partir de la pregunta: «¿estudias o trabajas?», problematizó la relación educación y trabajo en el marco de los múltiples cambios que se han dado en el mundo laboral, y como este aún mantiene su centralidad en la cotidianeidad de los sujetos, conservando así un lugar esencial en la vida de la sociedad.

También Etchart (2012) abordó en su trabajo el FPB, al pensar sobre la inserción de educadoras y educadores sociales en dicha formación, desde algunas perspectivas en torno a la noción de «sujeto carente» y su reconceptualización como «sujeto de la educación». A su vez Caro Rivera (2013) en su trabajo monográfico indaga acerca de la selección de los talleres del programa FPB y propone el desarrollo de un rol educativo social que posibilite la diversificación de experiencias y ofertas educativas desde una perspectiva de género. Este tema es redimensionado más recientemente en el marco de la formación en IFES-CFE² por

² Instituto de formación en Educación Social IFES. Consejo de Formación en Educación CFE

Venturotti (2021) para analizar el programa FPB inscripto en la DGETP desde una perspectiva de género.

En relación a los antecedentes investigativos específicos del tema en el país, se encuentran los aportes de Alonso (2011), quien realizó un estudio de caso del FPB en su etapa inicial, aportando al análisis sobre las tensiones generadas entre el diseño y la implementación del programa. Asimismo Barrozo (2016) estudió diferentes alternativas educativas desarrolladas por la educación formal, tendientes a dar solución a los problemas de desvinculación y bajos niveles de permanencia sostenida en la Enseñanza Media Básica (en adelante) EMB en Uruguay. En sentido similar, Saldivia (2015) indagó sobre las tensiones presentes en la EMB, en lo atinente a la repetición, la extraedad, el ausentismo, el abandono y la desafiliación de los adolescentes y jóvenes del sistema educativo. También profundizó este estudio en el plan FPB, en consideración al objetivo central de revinculación al sistema educativo. Ventós Coll (2015) se propuso analizar los significados que estudiantes que transitaban por FPB atribuyen a este plan, ya sea para retomar o continuar sus estudios, con foco en los sentidos que van construyendo en el pasaje de su experiencia educativa.

En relación a la conceptualización sobre la UTU se considera particularmente pertinente el planteo de Yarca Bouzón (2017) quien describió la educación técnica y el programa FPB en un estudio comparado entre Argentina y Uruguay. Este estudio reveló la relación directa entre inequidad social e inequidad educativa y describe la situación latinoamericana en relación al impacto de la globalización en la economía y la sociedad; además plantea los avances en esta región, en relación a la sanción de leyes que definen la educación como derecho humano fundamental. Este autor también indagó sobre las escuelas técnicas y su incidencia en la dimensión humana de la productividad y la competitividad en el mundo del trabajo y para la función propedéutica: pues entiende que la educación profesional y tecnológica debe trascender la dicotomía de educar para la ciudadanía o educar para el trabajo.

A partir de la aprobación de Ley de Urgente Consideración (LUC) se eliminaron los Consejos de Educación Primaria, Secundaria y Técnico Profesional y se crearon Direcciones Generales dependientes del Consejo Directivo Central (Codicen), hecho que limitó la participación de los docentes en la toma de decisiones y proyecciones de las políticas educativas de cada subsistema. Esto generó un impacto en el panorama general de la educación en nuestro país y en el Plan FPB se encuentra en revisión. En el caso de la UTU, además, dejó de denominarse CETP, ya que se eliminó la palabra *Consejo* y comenzó a denominarse Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) a partir de enero de 2021.

En el último período (2020-2024) la política educativa sufrió diversas modificaciones, a partir de la denominada *Transformación Educativa* hubo cambios en los programas y reglamentos, que serán retomados en el capítulo 4 donde se abordarán las políticas educativas y las particularidades del programa FPB y la UAL. En la actualidad, estos cambios están en proceso de revisión, ya que se ha convocado a diversos actores para promover ajustes que serán implementados a partir de 2026.

1.3 Fundamentación

Los antecedentes analizan y aportan una mirada centrada en las políticas públicas— los planes y programas— y profundizan en la temática de la inserción y la deserción. En consecuencia, la finalidad de esta investigación se propone incorporar la perspectiva de los sujetos de la educación, con foco en la experiencia singular y colectiva de quienes transitaban el proceso formativo en FPB y específicamente conocieron la propuesta de Alfabetización Laboral, en los últimos años. Dichos trayectos formativos se llevaron a cabo inmersos en la hipermodernidad (Araujo, 2021), donde el trabajo adquiere diversas formas de organización. Las nuevas tecnologías, los grandes capitales, los procesos de fragmentación social y la crisis a nivel mundial generan nuevas formas de habitar las experiencias laborales, que a su vez se ven acompañadas por demandas a la educación para promover cierto tipo de competencias en los sujetos, aspectos que se pretenden problematizar.

En este sentido entre 2012 y 2018, a los efectos de jerarquizar la alfabetización laboral, se generaron diversos procesos a nivel institucional, a nivel docente y a nivel sindical. Esto habilitó un gran auge de la problematización del sentido de la tarea alfabetizadora, donde se produjo la conformación del Departamento de Alfabetización Laboral (que dejó de ser una unidad y desarrolló materiales para promover una metodología consensuada y compartida por los diversos alfabetizadores y alfabetizadoras laborales a nivel nacional). Entre dichos materiales se encontraba el libro *Caja de herramientas* (CETP-UTU, 2016), que contenía elementos fundamentales a nivel teórico y metodológico, importantes para revisar y tomar como referencia en el proceso de investigación.

Sin embargo, en los últimos años dicho empuje se vio disminuido, dado que se redujeron las cargas horarias docentes, el plan estuvo en revisión y se discutió su continuidad. En 2021, el plan fue reformulado en el marco de la denominada «transformación educativa», que ha modificado el rol, las tareas y los contenidos de la alfabetización laboral, pero se han mantenido las áreas docentes originarias que integraban la en el Plan 2007. Se modificaron algunas áreas, como la UAL, que pasó a denominarse PEs., el Espacio Curricular Ciencias Sociales y Artístico (ECSA) y se eliminaron las

tecnologías asociadas a los talleres (aspectos que se desarrollarán en la descripción del programa).

La situación mencionada se agudizó en el contexto de emergencia sanitaria producida por el fenómeno del covid-19: en este sentido, aún más aspectos de la propia experiencia educativa fueron tensionados como consecuencia de la virtualidad, los cambios en la forma de procesar los contenidos educativos y la manera en que se produce la articulación con el mundo del trabajo. La educación y el trabajo han transitado en este período múltiples cambios a partir del confinamiento y las estrategias de incorporación de las tecnologías, el internet, el teletrabajo y la virtualidad, situaciones que generan efectos que se considera necesario analizar en el proceso de investigación.

En este marco, la educación en general y la educación técnica en particular se ven atravesadas por estos acontecimientos, donde las demandas y tensiones requieren redimensionar la relación educación y trabajo.

En definitiva, la relevancia social de la presente investigación se sustenta en la necesidad de aportar a la actualización del análisis de la compleja relación entre educación y trabajo, considerando además que el mundo transita por una serie de transformaciones en el trabajo vinculadas con la incorporación de las tecnologías, que llevan a problematizar las estrategias educativas vigentes. Y la pertinencia académica se fundamenta en la ausencia de producción de conocimiento desde la mirada de los propios sujetos que transitaron por la experiencia formativa de Alfabetización Laboral en FPB-UTU.

El problema de investigación se centró en comprender la experiencia formativa de quienes transitan el programa FPB y la alfabetización laboral en UTU. En particular, se buscó analizar cómo se configuran y fueron valoradas las experiencias educativas significativas durante este proceso, integrando no sólo la perspectiva de estudiantes egresadas y egresados, sino también la de talleristas, en tanto actores clave en la mediación pedagógica y en la construcción de sentidos sobre el trabajo y la formación. De este modo, se busca indagar en qué medida dichas experiencias contribuyen a la formación para el trabajo, así como a la construcción de trayectorias educativas y laborales, y al desarrollo de saberes relevantes para la inserción social y productiva.

Algunas de las preguntas que transversalizaron el proceso de investigación se pueden sintetizar en: ¿Para qué tipo de educación y para qué mundo del trabajo se orienta la alfabetización laboral en UTU? ¿Qué experiencias formativas son identificadas como significativas por egresados/as y por talleristas? ¿Qué sentidos atribuyen a dichas experiencias en relación con la formación para el trabajo? ¿De qué manera estas experiencias aproximan o distancian la relación entre educación y mundo laboral? ¿Cómo

inciden en las trayectorias de inserción laboral de los/las egresados/as? ¿Cómo es vivida y resignificada la experiencia formativa por parte de los distintos actores involucrados?

En este sentido el *objetivo general* consiste en comprender, desde la perspectiva de egresados/as y talleristas, las experiencias formativas percibidas como significativas en el Programa de Alfabetización Laboral (FPB–DGETP-UTU), analizando cómo estas inciden en la relación entre educación y trabajo, así como en las trayectorias de inserción laboral.

Objetivos específicos

- Identificar las experiencias formativas que egresados/as y talleristas reconocen como significativas dentro del Programa FPB y en la Alfabetización Laboral.
- Analizar los sentidos y valoraciones que estos actores atribuyen a dichas experiencias en relación con la formación para el trabajo.
- Examinar de qué manera las experiencias formativas favorecen o dificultan la articulación entre educación y mundo del trabajo.
- Explorar efectos del proceso formativo en las trayectorias educativas y de inserción laboral de los/las egresados/as.

Capítulo 2

Estrategia metodológica

*El método es un discurso, un ensayo prolongado de un camino que se piensa.
Es un viaje, un desafío, una travesía, una estrategia que se ensaya para llegar a un final
pensado, imaginado y al mismo tiempo insólito, imprevisto y errante...*

Morin *et al.*, 2009

Dado que el interés de la investigación se orientó en conocer y comprender la forma en que quienes transitaron por la Formación Profesional Básica vivenciaron las experiencias educativas en dicho espacio educativo —e indagar sobre experiencias que identificaron como significativas— el abordaje cualitativo parece ser el más adecuado para desarrollar un diseño de investigación que permitiera aproximarse al problema y su comprensión: en palabras de Taylor y Bogdan (1992) el «investigador quiere esclarecer la experiencia humana subjetiva» (p. 106). El método cualitativo es comparable a ingresar a un laberinto: se sabe desde dónde se comienza, pero no se sabe dónde se habrá de terminar (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Baptista Lucio, 2014), y en tanto proceso no lineal, sino recurrente en toda las etapas, le permite a quien investiga adentrarse en el problema de investigación.

Pensar lo metodológico implica considerar este proceso como un camino, al decir de Morin *et al.* (2009) es posible concebir al método «como camino, como ensayo generativo y estrategia *para* y *del* pensamiento. El método como actividad pensante del sujeto viviente, no abstracto. Un sujeto capaz de aprender, inventar y crear *en* y *durante* el caminar» (p. 18).

En este sentido, pensando en la noción de camino, fue que el diseño metodológico de corte cualitativo se planificó de forma flexible y se consideraron aspectos que surgieron del encuentro, que habilitaron a ajustes al marco teórico y a las dimensiones de análisis.

Para el logro de los objetivos de la investigación se realizaron entrevistas en profundidad, en el entendido de que nuestros interlocutores —es decir, quienes egresaron del FPB y que por lo tanto transitaron por dicha formación— son quienes tienen el saber acerca de su propia vivencia. Dicha experiencia se enmarca en un determinado contexto macro, sociohistórico, en un entorno institucional y en una biografía familiar y singular. Se entiende, además, que de este modo se puede construir conocimiento: «en tanto quien investiga al establecer un encuentro de diálogo en profundidad con los participantes de la investigación, genera una comprensión detallada de sus experiencias y perspectivas» (Taylor y Bogdan, 1992, p. 103).

La población que forma parte de la investigación se compone de egresados y egresadas del Programa FPB, mayores de 18 años de edad, que egresaron después del año 2010, y que fueron contactados a través de la técnica de la bola de nieve.

El proceso de investigación se vio atravesado por la situación de aislamiento de la pandemia y por los ecos del retorno de las primeras relaciones cara a cara. Es así que se realizaron cinco entrevistas en profundidad: una por medio de la plataforma Zoom (de una persona que reside en el departamento de Rocha) y el resto de las entrevistas se realizaron de forma presencial, concentradas en la zona metropolitana. La entrevista vía Zoom, si bien tenía la dificultad de la no presencia, se dio de una manera distendida, donde se logró abordar los asuntos de interés y surgieron varias ideas para considerar en las siguientes entrevistas (dado que fue además la primera entrevista de la investigación).

Se entrevistó a personas de diversas edades: 18, 20, 30 y dos a personas mayores de 30 años de edad. Dos mujeres, dos varones y una persona autodefinida como gay. Dos egresaron hace menos de dos años, las tres restantes habían egresado hacía más de 5 años. También se realizó un formulario Google para ampliar algunas valoraciones de la experiencia de transitar FPB. Este formulario fue completado por cuatro de las cinco personas entrevistadas (Anexo 2).

Varios participantes de la investigación finalmente decidieron no ser entrevistados, ya que manifestaron que entendían que no tenían mucho para decir, que quizás hubiera otras personas que podrían aportar más que ellos mismos. Indicaron que le parecía muy interesante el tema y la investigación, pero reiteraban que «no les daba para mucho», que no creían que su experiencia pudiera ser útil. Por ello, se decidió elaborar un formulario Google para acercarse de otro modo a las experiencias y con el fin de incluir otras voces y de alentar a participar a aquellos que no accedieron a la entrevista, pero el resultado tampoco fue efectivo. Estas situaciones invitan a reflexionar acerca del perfil poblacional de los estudiantes del FPB, lo que se tratará en el capítulo de resultados en el punto 5 donde se abordará la perspectiva de ciudadanía y su vínculo con la noción de sujeto de la educación (Blanco Falero, 2015).

En tanto la investigación cualitativa enfatiza en la comprensión profunda y el significado atribuido por los sujetos, su instrumento clave es la revisión de fuentes múltiples; por ende, se recopilaron datos al examinar documentos, así como también al entrevistar participantes (Batthyány y Cabrera, 2011; Valles, 1999). Es decir: las entrevistas se pusieron en diálogo con material documental y bibliográfico, como documentos institucionales (planes, programas, resoluciones), informes del Observatorio de DGETP UTU, el Monitor Educativo DGETP; datos estadísticos e informes, como el aportado por INEEd (2021) sobre la evaluación del Plan de Formación Profesional Básica 2007, INEEd (2024) que aborda la temática de adolescentes, jóvenes y empleo en la educación media, el informe del INJU

(2018) sobre la IV Encuesta Nacional Adolescencia Juventud, así como otras fuentes de información que aportaron a ampliar las perspectivas sobre el tema.

Asimismo, se entrevistó a talleristas de las cuatro orientaciones más frecuentes en la formación en FPB como estrategia centrada en los aprendizajes de los sujetos. Las personas entrevistadas fueron talleristas de Carpintería, Belleza Capilar, Gastronomía e Informática. A tales efectos, se elaboró una guía de entrevista en profundidad, con preguntas guía (ver Anexo 5) para incitar el intercambio sobre cómo perciben el plan, el proceso educativo y el diálogo entre educación y trabajo en estos estudiantes. Las personas que ocupan este rol compartían 20 horas semanales con el estudiantado, y ello habilita tanto a obtener más elementos como a una mayor profundidad de la comprensión del tema estudiado contando así con más elementos.

Al contar con los testimonios de los jóvenes egresados, con el discurso de los docentes talleristas y con el análisis del material documental, se consideró que se llegó a la saturación teórica (San Martín, 2014), y se dio por culminado el trabajo de campo.

Las consideraciones éticas de este trabajo se centran en la perspectiva de derechos humanos y dignidad. Este compromiso se traduce directamente en el diseño metodológico, que está estructurado para llevar a la práctica estos principios orientadores a lo largo de toda la investigación. Se buscó incorporar la observancia ética del proceso, con garantías para las personas entrevistadas, a fin de preservar los principios éticos de respeto y dignidad para resguardar el bienestar y los derechos de las personas, así como se establece en el artículo 62 del Código de Ética de la Coordinadora de Psicólogos del Uruguay.

En cuanto a la selección de las personas a entrevistar: se trató de mayores de 18 años que voluntariamente manifestaron el interés de ser entrevistados. El diseño estratégico-metodológico para la aproximación al logro del objetivo de la investigación implicó que las personas fueran egresadas de la formación en el programa FPB, se brindó información clara y pertinente que contenga los aspectos centrales del tema a investigar y se brindaron las condiciones de confidencialidad de los datos recabados (ver Anexo 1). En los casos que aparecen nombres, estos son ficticios, como forma de guardar la confidencialidad. Se entiende, como requisito excluyente para el desarrollo de la investigación, el consentimiento informado de los participantes y el manejo confidencial de la información de acuerdo con el artículo 65 del Código citado con anterioridad.

Capítulo 3 -Pensando la relación educación y trabajo.

De qué hablamos en cada caso y que cosas suceden cuando agregamos una «y» entre ambas palabras...

3.1 Pensando la noción de educación

La educación no cambia al mundo: cambia a las personas que van a cambiar el mundo.

Paulo Freire

Pensar lo educativo nos remite a la necesidad de actualizar los conceptos en estas épocas tan abrumadas por la infinidad de producción académica sobre esta disciplina.

Gvirtz *et al.* (2009) enuncian que la palabra *educación* tiene dos posibles orígenes etimológicos; ya que por una lado proviene del verbo latino *educere*, que significa 'hacer salir, extraer, dar a luz, conducir desde dentro hacia afuera' y, por el otro, proviene del verbo *educare*, también de origen latino, que significa 'conducir, guiar, alimentar' (p. 24). Los autores además afirman que:

La educación es un fenómeno necesario e inherente a toda sociedad humana para la supervivencia de todo orden social. Sin educación, cada individuo, cada familia o cada grupo social tendría que reconstruir por sí solo el patrimonio de toda la humanidad: volver a descubrir el fuego, inventar signos para la escritura, reconstruir la fórmula para elaborar el papel, reconquistar los saberes para edificar una casa o para curar ciertas enfermedades. Hacer esto, en lo que dura una sola vida, es materialmente imposible (p. 15).

Sanvisens (1984) define la educación como un concepto complejo y con diversas interpretaciones, dado que se puede entender desde diferentes perspectivas. Es posible concebirla como *hecho* o *realidad*, pues el autor lo caracteriza como un fenómeno humano y social, que implica la transmisión comunicativa de saberes, normas, habilidades y valores entre personas, así como la organización institucional que lo sostiene. Por otra parte, se la puede considerar como *una actividad* y como *un proceso*: desde diversas esferas se define como una dinámica interactiva que involucra influencias externas (heteroeducación) y autodesarrollo (autoeducación), orientado a la maduración y perfeccionamiento del

individuo. Por otra parte, existen acepciones que la entienden *como efecto o resultado* dado que puede designar el estado alcanzado tras la acción educativa, reflejado en la formación integral del individuo y en cambios sociales y culturales. Otras conceptualizaciones comprenden a la educación como *una relación*, ya que es un sistema comunicativo e informativo que conecta educador, educando y medios, en un proceso abierto, interactivo y proyectivo, que influye y es influido por la sociedad y la cultura. Finalmente, el autor plantea que otra consideración posible es entender la educación como una tecnología ya que consiste en un conjunto de métodos, técnicas y mediaciones que intervienen en la optimización del proceso educativo.

Camors (2009) entiende que las discusiones sobre lo educativo implican poder visualizar que el campo de lo educativo es amplio y ancho y en el marco de esa amplitud y anchura los aprendizajes *suceden* y los procesos educativos se desarrollan. El autor expresa, entonces, que el campo educativo tiene en sí una multiplicidad de niveles de análisis:

El campo educativo es *amplio* en el entendido de que los procesos de formación (Ferry, 1990) de los seres humanos son largos y complejos, sociales y singulares (Charlot, 2006), transcurriendo en el contexto del grupo familiar o de crianza, en la escuela y en diversos ámbitos por los cuales circulan los sujetos; se adquieren así aprendizajes, habilidades, actitudes y valores a lo *largo* y a lo *ancho* de la vida. El campo educativo contiene al campo de lo escolar... pero lo trasciende. A lo largo entendiendo que el proceso educativo del ser humano se desarrolla desde que se nace hasta que se termina la vida. A lo ancho para dar la idea de que todo lo que, sin ser escolar es educativo o susceptible de serlo pudiendo ser orientado o aprovechado para que se inscriba en una función educativa (pp. 15-16).

En este sentido, la educación implica la capacidad y necesidad que tenemos como humanos de acompañar a las nuevas generaciones:

En su «venir al mundo» entregándoles ese nuestro mundo. La educación tiene que ver con el don del mundo, no de la vida sino del mundo. Tiene que ver con preparar a los nuevos «para la renovación del mundo común». Y eso, dice Arendt, es muy difícil, casi imposible, en las actuales condiciones, y por eso la educación está en crisis (Larrosa y Rechia, 2018, p. 145).

En similar sentido, Frigerio (2004) sostiene que:

Educación es el verbo que da cuenta de la acción jurídica de inscribir al sujeto (filiación simbólica) y de la acción política de distribuir las herencias, designando al colectivo como heredero... Educación es el verbo que da cuenta de una política cultural, política simultánea de re-conocimiento y conocimiento (p. 17).

Educación es una acción política que tiene la finalidad de distribuir las herencias culturales, en tanto les permite a las personas ser parte, filiarse a la sociedad; en este sentido, la educación profundiza la democracia.

Por otra parte, a partir de la ley N.º 18.437 se estableció que la educación es un derecho humano fundamental y que en tanto bien público «reconócese el goce y el ejercicio del derecho a la educación... sin ningún tipo de discriminación».

La conceptualización de esta investigación tiene como base insumos aportados desde la Educación Social y la Pedagogía Social, que confieren relevancia a la consideración y análisis de los aspectos de la vida cotidiana, donde la educación asume otras formas que trascienden lo escolar. La Pedagogía Social y la Educación Social se asientan sobre la premisa de comprender que, al decir de Meirieu (1998), «educar no es solo desarrollar una inteligencia formal capaz de resolver problemas de gestión de la vida cotidiana... Educación es también desarrollar una inteligencia histórica capaz de discernir en qué herencias culturales está inscripto» (p. 25). No se trata de una transmisión banal, sino de una intencionalidad educativa que le permita comprender al sujeto dónde y de qué manera se inscribe y para esto es necesario generar una criticidad de lo que se transmite. Como menciona el autor citado, podemos entender el sentido de la historia en tanto posibilidad para comprender los procesos que nos han construido en lo que somos: conocer la historia es conocernos a nosotros mismos y poder comprender críticamente esta inscripción.

Al decir de Frigerio (2004) es una tarea política y jurídica que nos obliga a asumir la responsabilidad de pasar la herencia:

Educación es entonces el trabajo jurídico y político de crear condiciones para una filiación simbólica que nos permita reconocernos como semejantes sin obligarnos a borrar las diferencias, al tiempo que garantice que las diferencias no devengan la sede de una desigualdad.

Educación no es otra cosa que la actividad de distribución y de reparto de lo ya acumulado, de la compleja herencia. Educación: — Don entendido por tal el reparto que se hace de tal modo que no conlleva deuda. — Hablar de herencias significa designar al colectivo como heredero y señalar que al mismo tiempo que, frente a la herencia, el otro siempre tiene siempre debería tener, y es nuestro deber darle una

posibilidad de oposición, de interpretación, de resignificación, de reubicación. Educar es habilitar... o para decirlo en términos de Rancière, educar es emancipar (p. 26).

Núñez (2002) entiende que la Pedagogía Social permite una mirada atenta que analice la realidad y nos convoque a «trabajar para un mundo abierto, para las incertidumbres, desde una ética nueva: el reconocimiento de los derechos sociales de inserción social y económica» (Rodríguez, 2019, p. 37). Desde allí la Pedagogía Social se introduce en el presente, en tiempos de incertidumbre, con un fuerte signo de los efectos de las tecnologías y los desafíos de los enfoques de género; con un gran impacto en la organización del trabajo y las instituciones son escenarios que ofrecen a la educación grandes retos:

La incertidumbre se ha instalado como una categoría consolidada y condicionante de la elaboración conceptual para la Pedagogía Social, representa una tensión epistemológica que cuestiona sus elementos constitutivos, en particular en su pretendida capacidad normalizadora y prescriptiva. Si el futuro se torna impreciso, indeterminado y difuso, la tarea de la pedagogía como un discurso orientador de la práctica educativa, basado en la determinación histórica de un modelo de hombre, sociedad y cultura, en donde los educadores y las instituciones educativas deberían actuar en consonancia... (Rodríguez, 2019, p. 33).

La Pedagogía Social permite pensar la relación entre educación y trabajo desde la posibilidad de habitar la experiencia en el marco de la contingencia de lo cotidiano, a partir de un «aquí y ahora situado, en donde los sujetos nos sujetamos y nos sujetan a la trama de significados que nos hacen ser en el estar» (Rodríguez, 2019, p. 33). La Pedagogía Social aporta elementos para la construcción de sentido de las acciones educativas, mediante la creación de relatos identitarios de la cultura.

Desde otro enfoque de la Pedagogía Social, Ortega Esteban (2002) reflexionó sobre la perspectiva y el concepto de educación a lo largo de la vida, pensando la educación más allá del ámbito escolar, desde una perspectiva global e integral. El autor argumentó que la educación debe integrar las dimensiones social, cultural, individual y ambiental, y que su desarrollo debe estar impulsado por la innovación y la adaptación continua a las necesidades de una sociedad en constante cambio. En particular, destacó la importancia de la educación como un proceso de aprendizaje continuo que abarca a toda la vida —no solo el entorno escolar— en todos los momentos, individuales y colectivos. Enfatizó en la necesidad de una renovación cultural permanente, que aborde los desafíos del mundo contemporáneo; en definitiva, la educación a lo largo de la vida se presenta como un proceso complejo y multifacético que requiere una comprensión global de la sociedad y sus

problemas, así como una profunda reflexión sobre el rol de la educación en la construcción de un futuro más justo y sostenible.

Ortega Esteban (2002) expuso algunos argumentos sobre la relevancia de incorporar la educación a lo largo de la vida que se presentan a continuación:

- Propone pensar la educación a lo largo de la vida como una necesidad ante la crisis de la educación tradicional. Se menciona la gran explosión de la demanda educativa que deriva —fundamentalmente— en crisis, y la necesidad de una constante renovación en la cultura. Esto implica un cambio de paradigma en la concepción de la educación, que debe ir más allá de la educación formal y abarcar todos los ámbitos de la vida.
- Plantea la importancia de la educación permanente para la adaptación a un mundo en constante cambio. Se destaca la influencia de la revolución científica y técnica, la globalización y los nuevos medios de comunicación. La educación a lo largo de la vida se presenta como una herramienta fundamental para afrontar estos cambios y adaptarse a las nuevas realidades.
- Reconoce la educación a lo largo de la vida como un proceso integral e inclusivo. Se enfatiza la necesidad de integrar a niños, jóvenes y adultos en este proceso, así como a la familia y la comunidad. Se busca una educación que abarque a todos los individuos y que promueva el enriquecimiento personal y la construcción de relaciones entre las personas y los pueblos.
- Impulsa la posibilidad de ampliar el concepto de educación más allá del espacio físico de la escuela. Se plantea la idea de un ámbito espacio-temporal más amplio donde la educación puede encontrar sentido. La educación a lo largo de la vida no se limita a las instituciones educativas tradicionales, sino que se extiende a todos los espacios y momentos de la vida.
- Entiende a la educación a lo largo de la vida como un proceso que dinamiza lo social. Se propone que la educación contribuya a la cobertura global y a la condición social. Se busca una educación que promueva la convivencia, la participación y la superación de las dificultades del mundo contemporáneo.

Este aporte lo realiza a partir de la reflexión sobre los distintos informes UNESCO, desde las teorías de Coombs para pensar la crisis de la educación y los subsiguientes informes aportados por Faure y Delors; en este sentido, la formación profesional también adquiere una nueva resignificación, en el entendido de que es necesario redimensionar sus alcances para pensar la educación desde una dimensión integral y no solo desde la esfera de lo escolar.

3.2 Pensando el trabajo

El futuro no es aún. Vendrá en el devenir continuo de la discontinuidad inacabada de nuestras existencias. Si vendrá, porque junto a Sartre (1964) acordamos que «somos infinitamente más de lo que estamos siendo en este instante», porque somos proyecto inacabado, existencia abierta, movimiento que fluye hacia ese futuro incierto.

Araujo, 2021, p. 313

¿Qué es el trabajo? y ¿Porque es central en la vida humana y social?

En su origen etimológico, la noción de trabajo proviene de *tripalium*, término del latín que designaba un instrumento de tortura. El concepto fue evolucionando y cambiando, a través de la Antigüedad, el Medioevo, la Modernidad y la Contemporaneidad, pues el mundo del trabajo se presenta con acelerados cambios y transformaciones (Supervielle y Zapiarian, 2009).

Rifkin (1996) planteó esta idea sobre el trabajo como una dimensión de la vida humana desde los inicios de la historia, expresando que:

Desde el principio de los tiempos, las civilizaciones han quedado estructuradas, en gran parte, alrededor del concepto de trabajo. Desde el hombre cazador y recolector del Paleolítico y el agricultor sedentario del Neolítico hasta el artesano del Medievo y el trabajador de cadena de producción de nuestros tiempos, el trabajo ha sido una parte esencial e integral de nuestra existencia cotidiana (p 23).

Camors (2013) al articular educación con trabajo, planteó que el *trabajo* se vincula a un proceso entre el ser humano y la naturaleza, donde el autor retoma ideas de Marx y Engels (1932) y aseveró que «mediante su propia actividad, mediatizada, regula y controla el intercambio las sustancias entre él y la naturaleza». De esa forma, el ser humano modifica la naturaleza y de esa forma también se modifica a sí mismo, de manera consciente tiende hacia un fin, donde adapta, modifica y transforma los objetos de acuerdo con sus necesidades.

Infranca (2005), en similar sentido, argumenta que el trabajo en tanto

fenómeno originario permite el pasaje del ser orgánico al ser social... representando a la vez los aspectos singulares y sociales de lo humano... El ser humano se forma en el trabajo y a través de su trabajo entendido como un proceso que tiene

determinadas formas de hacer las cosas y exige determinados recursos propios del sujeto y del medio» (Camors, 2013, p. 27).

El trabajo, por tanto, es una actividad humana, que además humaniza. Es «la actividad fundamental por la cual el ser humano se humaniza, se crea, se expande en conocimiento, se perfecciona» (Ciavatta, 2005, p. 46). En este sentido el trabajo es una característica que describe a lo humano, un proceso que le permite al ser humano sobrevivir.

En palabras de Iturra (2019):

Una característica esencial del trabajo humano, es que el hombre produce en sociedad: no se genera ni termina en sí mismo, requiere de hombres que se asocien entre sí. O sea, tanto la reproducción biológica, como la reproducción material, precisan las relaciones entre los seres humanos.

De este modo, el trabajo es una actividad que describe lo humano, pues es un proceso que permite sobrevivir y —en consecuencia— es importante atender a algunos riesgos que se pueden generar en estos tiempos, con el desarrollo de las tecnologías y el aumento de la automatización. Entre los cambios más significativos, el autor antes citado plantea que las transformaciones en los procesos de trabajo están relacionadas con la desterritorialización, la modificación en la distribución y comercialización, el salto en el transporte, la logística y la utilización del contenedor, las formas de financiación y los cambios en la forma de transmitir los oficios.

Pensar el trabajo desde la perspectiva del trabajo decente remite a la conceptualización sobre la cultura del trabajo. Supervielle (2017) exploró la relación entre cultura y trabajo, analizando la evolución de la cultura de trabajo y su manifestación en Uruguay:

Consideramos que solamente dando cuenta de las tensiones que se establecen en el espacio social del mundo del trabajo, de la lucha por la hegemonía en este mundo, se logra imponer una noción de trabajo como noción legítima sobre las otras existentes en este mismo espacio social (p. 19).

La noción de cultura de trabajo es una categoría omnipresente en el mundo laboral que se basa en la confrontación de distintas concepciones. El autor reconoce en este momento histórico un gran vínculo entre la juventud y la tecnología; expresó que los jóvenes tienen una relación diferente con el trabajo, con preferencia por la autonomía y la

creatividad: «la juventud uruguaya se involucró muy fuertemente con la revolución informática» (Supervielle, 2017, p. 24).

A partir de los aspectos mencionados, es posible problematizar: ¿estamos frente al fin del trabajo?, ¿qué tipos de trabajos y de sujetos se requieren en el sistema capitalista en esta era contemporánea?, ¿para qué cambios debemos prepararnos?

... por primera vez, el trabajo humano está siendo paulatina y sistemáticamente eliminado del proceso de producción. En menos de un siglo, el trabajo masivo en los sectores de consumo quedará probablemente muy reducido en casi todas las naciones industrializadas. Una nueva generación de sofisticadas técnicas de las comunicaciones y de la información irrumpe en una amplia variedad de puestos de trabajo. Las máquinas inteligentes están sustituyendo, poco a poco, a los seres humanos en todo tipo de tareas, forzando a millones de trabajadores de producción y de administración a formar parte del mundo de los desempleados, o peor aún, a vivir en la miseria (Rifkin, 1996, p. 23).

De acuerdo con este planteo —que aún tiene vigencia— la sociedad presenta contrastes crecientes. Hay un cierto deslumbramiento con las nuevas tecnologías, que generan la idea de tener el mundo al alcance de la mano y confieren la sensación de control sobre el entorno. Por otra parte, las máquinas pensantes habilitan nuevas formas de trabajo automatizado y, en apariencia —según el autor—, a un viejo deseo de la humanidad en relación a librarse de las largas jornadas y el trabajo desgastante, hacia una vida más «libre». Se han producido grandes cambios en las formas de trabajo, con la inscripción de la tecnología que —de alguna manera— ha minimizado o casi extinguido la noción de trabajo fabril, producida en el auge de la era industrial. El sonido de las calderas es sustituido por «suaves murmullos» de los ordenadores, todo esto parece obviar otra faceta de esta situación, en relación a los efectos que produce en las personas esta alta incorporación de las tecnologías «sembrado de víctimas del progreso tecnológico» (Rifkin 1996) El autor concluye que ese «otro mundo está repleto de millones de alienados trabajadores que experimentan crecientes niveles de estrés en el ambiente tecnológico y una creciente inseguridad laboral» (p. 219). Se abren nuevas brechas sociales, aumenta la pobreza y se cambian las formas de habitar el mundo laboral.

Supervielle y Quiñones (2000) abordaron el tópico de la flexibilidad: plantearon que esta se ha extendido a la organización de lo social y entendieron esta noción como «una adaptación de las relaciones laborales a las transformaciones provenientes del entorno económico y político en que se dan estas relaciones» (p. 581). La pérdida de la centralidad del trabajo se vincula con tres procesos clave: el primero implica la focalización en la

empresa (que se impone como institución central, que desplaza el papel del trabajo y subordina las relaciones laborales a su desarrollo). El segundo proceso se relaciona con un cambio en el arquetipo del trabajo: se pasa del modelo industrial (taylorista-fordista) al de los servicios: donde el cliente se convierte en un actor clave, capaz de alterar las relaciones de subordinación y favorecer nuevas formas de trabajo más allá del empleo asalariado. Y el tercer proceso clave mencionado es el del desplazamiento de trabajo por empleo: se prioriza la dimensión contractual del empleo sobre la sustancia del trabajo, «que permite aceptar más fácilmente el concepto de flexibilidad» (Supervielle y Quiñones, 2000, p. 582).

Al respecto Saviani (2019) —un referente relevante en la temática y en el diseño de la perspectiva de la Alfabetización laboral en UTU— analizó la educación técnica en Brasil, en particular, los cambios en el trabajo y la educación en el contexto de las transformaciones productivas y económicas de finales de los años 80, con foco en el impacto de las tecnologías y los modelos económicos emergentes. Introdujo conceptos como *neoescolanovismo*, *neoconstructivismo* y *neotecnicismo*, variantes del neoproductivismo, un modelo que sustituye el fordismo por el toyotismo. Planteó que el modelo fordista se apoyaba en grandes fábricas operando con tecnología pesada, con producción en serie; en cambio, el modelo toyotista opera con trabajadores polivalentes apuntando a la producción de objetos diversificados, en pequeña escala. El autor anunciaba que esto requería trabajadores que disputaran no ya la estabilidad en el empleo, sino que diariamente compitan por cada posición conquistada, al elevar constantemente su productividad. Estos cambios tienen implicaciones educativas: el toyotismo exige una formación que priorice flexibilidad y competencias generales:

Se reforzó la importancia de la educación escolar en la formación de los trabajadores que... deberían tener una preparación polivalente apoyada en el dominio de conceptos generales... se mantuvo... la creencia en la contribución de la educación para el proceso económico-productivo, marca distintiva de la teoría del capital humano (Saviani, 2019, pp. 4-5).

El neoescolanovismo se enfoca en el aprendizaje autónomo y en la actualización constante para responder a las demandas laborales: «el papel del profesor deja de ser el de aquel que enseña para ser el de auxiliar del alumno en su propio proceso de aprendizaje» (Saviani, 2019, p. 7).

El neoconstructivismo —derivado del constructivismo de Piaget— redefine la inteligencia como un mecanismo operativo, no contemplativo, adaptado a las demandas contemporáneas: «la inteligencia... construye los conocimientos... los nuevos enfoques se

centran en el pragmatismo y las competencias entendidas como mecanismos adaptativos» (Saviani, 2019, pp. 10-12).

Finalmente, el neotecnicismo vincula a la educación con la noción de calidad total, por cuanto jerarquiza a la eficiencia y la productividad. Saviani (2019) sintetizó estas transformaciones en dos fenómenos: *exclusión incluyente*, referida a las dinámicas laborales e *inclusión excluyente*, vinculada al sistema educativo. Ambos fenómenos reflejan cómo los cambios estructurales redefinen la relación entre trabajo, educación y sociedad.

Figura 1
Tabla síntesis del planteo del autor

Modo	Ideas principales	Enfoque
Neoescolanovismo	Estructuras para «aprender a aprender». El profesor como acompañante en el proceso autónomo del alumno.	Empleabilidad. Actualización continua.
Neoconstructivismo	Inspirado en Piaget, la inteligencia se construye a través de la acción, no solo de la percepción. El aprendizaje se basa en esquemas sensorio-motores y conceptuales.	Competencias adaptativas. Pragmatismo.
Neotecnicismo	Enfocado en la calidad total y el corporativismo, orientado a la eficiencia y la productividad educativa a través de resultados.	Corporativismo. Eficiencia educativa.
Neoproduktivismo	Transición del fordismo al toyotismo: de la producción en masa y estabilidad laboral a la flexibilidad, polivalencia y métodos como el <i>just-in-time</i> que evitan inventarios.	Productividad Competitividad.

Tabla elaboración propia.

En este sentido, la noción de trabajo tiene una vasta conceptualización, pero recién a partir de la modernidad adquiere un papel fundamental (Zangaro, 2011a, p. 23). La autora toma el aporte de Gorz (1988) para fundamentar sus argumentos y entender que —de alguna manera— la noción de trabajo es una «invención» algo creado y practicado tal cual lo conocemos, que tiene sus inicios en la era de auge del industrialismo.

El trabajo —en el marco de la noción de hipermodernidad— manifiesta los diversos cambios producidos: la tecnología, la aceleración de los procesos de producción frente al automatismo, la presencia de la actividad comercial en la internet impactan y crean nuevas relaciones laborales. Jasa Andrade (2009) sostiene que el ser humano históricamente ha modificado y desarrollado las herramientas de trabajo y —en ese proceso— fueron evolucionando las formas de producción y las relaciones humanas. Esto puso a las

tecnologías de la información y de la comunicación (en adelante TIC) como un «nuevo modo de desarrollo...» (p. 163). Se trata de sistemas tecnológicos, a través de los cuales se recibe, almacena, procesa y manipula información, además de facilitar la comunicación entre diversos interlocutores. Para la CEPAL (2003) las TIC «... son algo más que informática y computadoras, puesto que no funcionan como sistemas aislados, sino en conexión con otras mediante una red... no solo divulgan sino que permiten interacciones» (Jasa Andrade, 2009, p. 164).

En referencia a la revolución de las nuevas TIC Manuel Castells (1998, p. 57) expresó que «las tecnologías de la información, son a esta revolución lo que las nuevas fuentes de energía fueron a las sucesivas revoluciones industriales...». Esta revolución propaga y difunde información, que no solo actúa directamente sobre la tecnología, sino sobre el conocimiento y sobre sí misma. La información es el recurso central: se da una retroalimentación continua que influye a su vez en el desarrollo de las tecnologías, caracterizada por la generación de sinergia entre las personas interconectadas, la internet tiene en este intercambio e interconexión un rol muy relevante (Jasa Andrade, 2009, p. 164)

Asimismo, Araujo (2021) mencionó que «estamos viviendo un momento histórico no solo pautado por la vertiginosidad del pasaje del tiempo y la aceleración de la transformación tecnológica, sino por la aparición de un universo virtual que nos habla de una verdadera mutación civilizatoria» (p. 318). La autora planteó que la hipermodernidad en el XXI crea y recrea con gran aceleración valores y *habitus*, que imponen cambios en las relaciones intersubjetivas, producen impactos en las organizaciones y, en lo social, surgen nuevas contradicciones entre el capital y el trabajo. Por otra parte, otra característica de la hipermodernidad es que provoca nuevos paradigmas en torno a la noción del éxito asociado a las múltiples imágenes virtuales que se consumen a diario. El trabajo precario es otro elemento: trabajos inciertos, inestables, prescindibles, descartables.

Sin embargo, la evolución que implica la hipermodernidad no es homogénea: la reestructuración productiva produjo segmentaciones en el mercado de trabajo, que generaron la coexistencia de diversas formas de organización. Por ello, se pueden visualizar —en un mismo espacio histórico y geográfico— trabajo estable, altamente calificado y bien remunerado en grandes industrias conviviendo con trabajo aún informal, precario, mal remunerado, inestable, poco calificado, ampliamente tercerizado, multiempleo, largas jornadas, y una hiperpresencialidad del mundo del trabajo en la vida cotidiana (Weisz, 2014).

Ferreira Rocha (2021) argumentó que el contexto histórico y social de estos fenómenos está caracterizado por la ausencia de solidez en los vínculos sociales y además por la velocidad y lo vertiginoso del pasaje del tiempo sumado a una gran precarización laboral (p. 261). Sostuvo que la «disincronía del tiempo» —planteada por Han (2015)—

atravesó la vivencia del tiempo a nivel singular y colectivo. Ya no es suficiente hablar de aceleración, sino que es necesario referirnos a la dispersión, la atomización temporal y la pérdida de dirección y sentido que eso acarrea. La voracidad y el nunca acabar del paradigma del consumo inciden en la vida cotidiana y atraviesan a la sociedad en su conjunto. Por otra parte, la libre regulación del mercado se expresa en los excesos de un capitalismo salvaje que construye su propia cartografía de la modelización de la subjetividad. (Ferreira, R. 2021 p. 261, 262) Haciendo referencia a Han, el autor explicó que se produjo un pasaje de las sociedades disciplinadas a las sociedades del rendimiento: impera la idea del *tú puedes*, y problematizó en torno a la internalización de la explotación en la actualidad.

Otormín (2005) mencionó que es necesario pensar la subjetividad y el trabajo desde un análisis que integre las contradicciones del sistema capitalista. A partir de una perspectiva histórica, el capital —entendido como relación social— se adecúa a las circunstancias sociohistóricas. Pensar el trabajo en este tiempo nos remite a derechos ciudadanos —que han sido conquistas—, pero la tensión con el capital y la acumulación sigue vigente. El autor retomó conceptos de Harvey (1998): hay invariables en el capitalismo, permanencias, que pueden resumirse en tres características fundamentales: su orientación al crecimiento, ese crecimiento se nutre de la explotación del trabajo y, por último, el capitalismo exige avances tecnológicos y las necesidades de las organizaciones son dinámicas.

En este sentido, la subjetividad y el trabajo se constituyen desde los procesos educativos y la vida cotidiana:

El trabajo como productor de sentido y subjetividad nos ubica en el marco de la interacción simbólica entre el ser y el estar en el mundo. Pero este mundo obviamente se presenta y adquiere significación de modo fragmentado, con la tensión inmanente entre lo uno y lo múltiple. Esta fragmentación se encuentra incluso en los distintos marcos interpretativos y de sentido que afectan a los diversos actores en relación con las complejas partes del entramado social y consigo mismos. Los mundos sociales son creados y sostenidos por procesos temporales modelados de interacción social. (Novo, 2005, p. 113).

Por otra parte, es importante considerar que el capitalismo digital es una realidad instalada en la cotidianidad. El 70 % del mercado mundial está acaparado por ocho superplataformas digitales, con un rol medular en el capitalismo. Las empresas de plataformas son «infraestructuras digitales que permiten a dos o más grupos interactuar,

intermediando entre clientes, anunciantes, proveedores de servicios, productores o incluso objetos físicos» (Marrero, 2023, p. 27).

Figura 2
Tipos de plataforma:

Plataformas publicitarias	Plataformas nube	Plataformas industriales	Plataformas de productos	Plataformas de trabajo georreferenciado
— Google — Facebook	— Amazon — Web Service	— General Motors — Siemens	— Spotify — Netflix	— Uber — Pedidos Ya — Rappi

Tabla de elaboración propia tomado el planteo de Marrero (2023)

Dichos autores plantearon que a partir del informe de la OIT de 2021 es posible hablar de la configuración de un colonialismo digital: «el 96% de las inversiones de las empresas de plataformas se concentra en Asia, América del Norte y Europa, mientras que el 70 % de las ganancias se concentra únicamente en dos países: Estados Unidos y China» (p. 29). Esto en el contexto, además, de un escenario caracterizado por la informalidad del trabajo, gran tercerización y flexibilidad laboral.

Describieron tres tipos de trabajos generados por las empresas de plataformas, desde la conceptualización de Míguez (2020)

- trabajo dentro: es el trabajo cognitivo desarrollado por el sector informático;
- trabajo comandado: es el realizado por quienes prestan un servicio a la plataforma, choferes;
- actividad de los clientes: consumidores finales prestan datos que son convertidos en mercancías.

El fenómeno del trabajo en plataformas ha sido denominado *uberización del trabajo*, término acuñado por Marrero (2017) para referirse a un modelo económico basado en plataformas digitales que conectan a trabajadores y clientes, generalmente a través de aplicaciones móviles. Este proceso ha transformado sectores de actividad, como el transporte, la entrega de alimentos y otros servicios, y ha creado nuevas formas de trabajo que se caracterizan por la desregulación y la falta de protección laboral. En este modelo, los trabajadores (repartidores, conductores e incluso profesionales, como médicos o abogados) son considerados «colaboradores» o «emprendedores», lo que les despoja de los derechos tradicionales asociados al trabajo asalariado: beneficios laborales, seguridad social o estabilidad. En lugar de empleos fijos, los trabajadores uberizados son tratados como recursos disponibles solo cuando la demanda lo requiere, lo que se traduce en

precarización, flexibilidad extrema y tercerización. El proceso de uberización va más allá de la empresa Uber: se ha expandido a muchos otros sectores, ha promovido una economía en la que las relaciones laborales se ocultan bajo la figura de la «prestación de servicios» y se desdibujó la relación de explotación laboral (Marrero, 2017).

Fumagalli (2010) advirtió sobre el nacimiento de un nuevo paradigma productivo, al que denominó *capitalismo cognitivo*. Al emerger nuevas formas de contratación, el mercado laboral se descompone y fragmenta: las personas trabajan desde su hogar (en parte de algunos procesos y servicios), las jornadas de trabajo son más extensas, las redes de conocimiento y de especialización adquieren relevancia y el capital laboral se identifica con la capacidad de adaptación, la constante actualización y los estrictos mecanismos de selección. Este tipo de mercado contempla distintas figuras y arquetipos —que remiten a distintos tipos de subjetividad puestas en juego en esta nueva configuración—, por ello, es claro que los paradigmas aún coexisten y eso implica diversos desafíos para el mundo laboral.

Por último, pero no menos importante, para entender el trabajo hoy es necesario poder reflexionar sobre los cambios en los procesos históricos e incorporar la trayectoria del movimiento obrero. La historiografía reciente ha experimentado una transformación significativa en el estudio del mundo del trabajo y las clases trabajadoras: un alejamiento de los paradigmas más antiguos que veían a la clase como un sujeto histórico «dotado de motivaciones e intereses propios (y unívocos) y protagonista central de una transformación estructural de la sociedad» (Porrini y Ferreira, 2019, p. 1). Se produjo así el ingreso de otras concepciones para pensar el trabajo, con énfasis en la importancia de diseñar categorías de análisis nuevas, reconfiguración y recuperación del concepto de clase pensada desde las intersecciones con el género y la etnicidad.

Esto se puede insertar en estudios que abarquen:

[las] modalidades que adquirieron las relaciones obrero-patronales o los estudios que abordan la represión que afrontaron las y los trabajadores o sobre el sindicalismo, ya no en clave estrictamente política o institucional, sino desde una perspectiva que integra lo social y lo cultural (Álvarez y Simonassi, 2024, p. 7).

La incorporación de estas miradas se analizará con respecto al FPB en el apartado que desarrollará el proceso histórico e ideas fundacionales de la Alfabetización Laboral.

3.3 El ingreso al mundo laboral: ¿qué rol ocupa la relación educación-trabajo?

Weller (2007) examinó las características, tensiones y desafíos de la inserción laboral de la juventud latinoamericana en los 90 y 2000, y concluyó que las condiciones económicas y laborales de ese período histórico no favorecieron la inserción de las y los jóvenes en el mundo del trabajo. Además, mencionó que los sistemas educativos y de capacitación en ese momento no lograron prepararlos para el mundo laboral, debido a la escasez de recursos, la desconexión con el mundo del trabajo y la limitada capacidad de ajuste. Según el autor, las empresas se enfrentaron a cambios económicos y tecnológicos acelerados, lo que las llevó a elevar y modificar sus requisitos en relación con las calificaciones de su fuerza laboral.

Frente a esta situación, se comenzaron a diseñar diversas políticas, planes y programas a nivel internacional, en la región y en el país. En 2001, la ONU —en el marco del Grupo de Alto Nivel de la Red de Empleo para los Jóvenes— propuso una estrategia específica para la promoción del empleo en base a cuatro ejes: empleabilidad, equidad de género, espíritu empresarial y generación de empleo.

A nivel nacional, la legislación laboral juvenil busca concretar algunos de los objetivos delineados a nivel regional e internacional. Las leyes de Empleo Juvenil (n.º 19.133, de 2013, y n.º 19.689, de 2018) tienen como objetivo promover el trabajo decente de los jóvenes, al vincular el empleo, la educación y la formación profesional desde la perspectiva de los derechos fundamentales.

En 2017 el MIDES realizó un monitoreo de las trayectorias laborales, exploró las experiencias y valoraciones sobre el trabajo de participantes de programas sociolaborales implementados. El estudio indica que los primeros trabajos de las y los jóvenes están vinculados a tareas manuales, sin exigencia de calificación y de manera predominante en la informalidad. Muchos de los entrevistados no concurrían a ningún centro educativo al momento de empezar a trabajar. También se destacó que el ingreso al mundo del trabajo pudo estar motivado por el deseo de emancipación del hogar de origen o la necesidad de ganar independencia económica.

Según datos de la Encuesta Nacional de Adolescencia y Juventud (ENAJ, 2013), casi una cuarta parte (23 %) de los jóvenes varones de hogares de más bajos ingresos comienzan a trabajar antes de los 15 años. En el caso de las mujeres, los valores son 13 % y 46 %, respectivamente, en el primer caso en general por razones de trabajo no remunerado y en el segundo por permanecer en el sistema educativo, situación que no ha cambiado significativamente en la actualidad.

En la misma encuesta publicada en 2018 se plantea que el 59,2% de los y las jóvenes ha trabajado más de tres meses alguna vez, esta proporción es levemente superior en los

varones en comparación con las mujeres. A medida que aumenta la edad y el ingreso, hay un mayor porcentaje de jóvenes que tuvieron una primera experiencia laboral. Comentan además que según los datos de la encuesta más de tres cuartas partes de los y las jóvenes comienza a trabajar antes de los 20 años. Otro dato relevado indica que casi un 70,0% de las personas jóvenes consiguen su primer empleo a través de amigos, familiares o conocidos.

3.4 Pensando la relación educación, educación técnica y trabajo

Dar instrucción práctica más bien que teórica

Pedro Figari

Iturra (2019) se refería al rol de la UTU como «el templo del saber-hacer» desde la concepción de que los seres humanos aprenden haciendo; por lo que —desde el registro didáctico— se entiende necesario promover acciones educativas que puedan orientarse también a la generación de experiencias. En este sentido, la tarea alfabetizadora, las salidas didácticas, las entrevistas y las dinámicas son elementos que nos permiten poner en práctica esta noción del saber-hacer.

Como ya se mencionó en los antecedentes, la DGETP-UTU tuvo sus orígenes en el período dictatorial de Lorenzo Latorre (alrededor de 1878); con un enfoque correccional, que luego fue transformado en largos procesos de debate propiciados por Figari. En ese momento, el foco eran los oficios, por ello comenzó un proceso de incorporación de la ciencia y la tecnología a la formación, con diversificación de la oferta educativa: apertura de escuelas industriales y agrario-industriales a nivel nacional, que estrecharon los vínculos con el sector productivo.

Respecto a la educación técnica, Carvajal (2016) planteaba —sobre el aporte de Figari al proceso de transformación— que su pedagogía ha sido menos valorada, a diferencia de la atención que ha recibido su obra pictórica. Especialmente, en cuanto a su noción de *educación integral*, clave en su pensamiento pedagógico, la propuesta de Figari no equiparaba trabajo con empleo —como ocurre en discursos presentes— sino que delineaba una integración entre estudio y trabajo a lo largo de toda la formación, donde lo industrial y lo artístico son inseparables.

En su ensayo «Educación integral», Figari exponía que:

1. La enseñanza industrial debe ser la base de la instrucción pública.

2. Debe tratar de formar una conciencia productora autóctona.
3. El cuerpo docente común debe prepararse para desempeñar esta función evolutivamente y en forma práctica.

Aclaraba, además, que por *industrial* no abarcaba únicamente a lo técnico, sino también a una capacidad creadora y productiva, que exigía una instrucción educativa integral (Figari, 1965, p. 186).

En el contexto de la educación artística y técnica, Figari presentaba una visión integradora sobre el trabajo manual y el intelectual en su documento «Reorganización de la Escuela de Artes y Oficios». En este texto del año 1910, el autor diseñó una concepción educativa que no solo enseñaba ciencias y arte, sino que también vinculaba estrechamente estas disciplinas con sus aplicaciones industriales.

En efecto, Figari (1910) estableció claramente el objetivo de la Escuela en el primer artículo de su documento: «el fin de la Escuela es la enseñanza de las ciencias y del arte, en sus aplicaciones industriales». Esta declaración reflejaba una intención de no separar el conocimiento técnico del artístico, en línea con la visión de la Bauhaus de que el diseño industrial debe estar imbuido de una comprensión profunda de las artes y la técnica.

En el segundo artículo, Figari (1910) avanzó hacia una definición más detallada de los objetivos educativos:

Art. 2.º [...] i) Modelar el criterio y el ingenio del alumno más aún que su manualidad, optando a la vez por su preparación general, más bien que por especializaciones debiendo tenerse presente, sin embargo, la conveniencia de preparar el fomento y desarrollo de las industrias relacionadas con nuestras riquezas naturales, y con las materias primas de producción nacional.

Esta perspectiva tendía hacia una formación integral, que trascendiera la mera técnica, mediante un conocimiento general que permitiera a los estudiantes contribuir al desarrollo de industrias nacionales: una idea que anticipaba el enfoque interdisciplinario de la Bauhaus: que promovía una educación que integraba habilidades prácticas y conceptuales en la formación de diseñadores y artesanos.

La conexión entre Figari y la Bauhaus se puede entender en términos de su interés compartido en la integración de la educación artística y técnica. La Bauhaus —fundada en 1919 por Walter Gropius— también defendía una pedagogía que rompiera con las

divisiones tradicionales entre el arte y la técnica, con una formación que permitiera a los estudiantes abordar problemas de diseño y producción de manera holística (Gropius, 1919).

Para comenzar a problematizar estas dimensiones en la formación profesional podemos señalar la tensión y el debate entre trabajo manual y trabajo intelectual en la educación, desde las diferentes valoraciones que aplican a cada uno de ellos.

Una de las perspectivas más importantes es la concepción de que el educando debe «trabajar pensando y pensar trabajando» (Figari, 1965, p.115), en una definición que integraba la actividad manual e intelectual con el trabajo.

El trabajo manual, según Sennett (2009), es fundamental, no solo por las habilidades técnicas que involucra, sino también por el sentido que proporciona. De acuerdo con este planteo, el trabajo manual implica un dominio personal que permite a la persona experimentar un sentido de identidad y logro.

Por otra parte, se admite que el trabajo intelectual ha sido históricamente jerarquizado en los sistemas educativos. Gardner (1995) comentaba que no es posible conceptualizar la inteligencia o el intelecto como acumulación de datos, sino que se trata de la capacidad de aplicar conocimientos adquiridos, desde una perspectiva innovadora y creativa.

Por ello, resulta indispensable pensar en la integración de estos enfoques. A modo de ejemplo, Dewey (2004) destacaba la importancia de integrar la teoría y la práctica en la educación, ya que esta debe preparar a los individuos para enfrentar problemas prácticos y teóricos, mediante una relación activa entre ambas dimensiones.

En este sentido, también Freire (1970) enfatizó la necesidad de un enfoque educativo que equilibrara habilidades prácticas e intelectuales, con una preparación integral, en el entendido de que la educación es un proceso liberador que posibilita tanto el desarrollo de las capacidades prácticas como el de las intelectuales para transformar la realidad.

De alguna manera, el debate sobre trabajo manual e intelectual en la educación profesional implica la consideración de una perspectiva equilibrada que valore ambas dimensiones. La integración de ambas clases de habilidades en la formación profesional no solo prepara para un desarrollo profesional, sino que además puede permitir un aprendizaje específico y aplicado.

3.5 Algunos riesgos de la transposición de las lógicas del mercado en la educación

En el marco del aporte de la pedagogía histórica crítica —configurada como uno de los principales insumos de la tarea en la Alfabetización Laboral en CETP-UTU— Saviani (2019) reflexionaba sobre los procesos de transformación industrial —desde el fordismo hacia el toyotismo— con foco en los cambios en la organización del trabajo y la especialización, y cómo estos han modificado profundamente los procesos productivos. En este contexto, emergió una demanda creciente por parte del mercado laboral de competencias generales en las formaciones técnicas. Esta situación provocó tensiones en los procesos formativos, ya que planteó el desafío de equilibrar las exigencias del mercado con una formación integral que no quedara subordinada exclusivamente a sus lógicas.

En esta misma línea que planteaba Saviani, Massera (comunicación personal, 2018³) propuso pensar la relación existente entre las políticas de Estado, el trabajo y la educación, y cómo generan diversos procesos que pautan —de alguna manera— la forma de habitar el planeta en esta era.

Las distintas organizaciones en el sistema educativo uruguayo tienen diversas condiciones de autonomía (en relación a la especialización de cada sistema y nivel educativo). Esta condición de autonomía originaria, a nivel del Estado, fue movilizaba en la posmodernidad, al decir de Massera (comunicación personal, 2018), se trató de una «descalificación del capital como factor de desarrollo humano y el hundimiento de las formas democráticas mediadoras y protectoras» (p. 7). Simultáneamente, el gran capital disminuyó drásticamente los costos a su cargo y aumentó en forma exponencial sus ganancias; pues los fenómenos a escala mundial generan efectos en la vida y repercusiones en los sistemas educativos. La autora sintetizaba sus reflexiones con la premisa de que era necesario «abrir caminos» para promover transformaciones: propuso construir un espacio de autonomía, mediante la generación de espacios donde las instituciones y la gente convergieran y donde la investigación adquiriera mayor relevancia, a fin de responder los problemas críticos y concretos de las personas.

En «Bases pedagógicas de la alfabetización laboral. La concepción de transformaciones» Massera (2019, comunicación personal) planteaba el cómo:

Haciendo uso de la vigencia de su autonomía formal, las instituciones de educación pública deberán tomar la iniciativa de alianza y convergencia de actores e

³ Material publicado en un blog personal de la autora que actualmente no está disponible

instituciones. Para que las instituciones de educación tengan condiciones de llevar adelante tamaño desafío, deben transformarse a sí mismas, junto a las demás instituciones de la alianza. De ahí, la cuestión crucial de la simultaneidad de transformaciones de la educación y el trabajo y el correspondiente reconocimiento de la autonomía formal por parte del poder político. Una nueva pedagogía deberá emerger y será crucial (p.12).

En relación a los riesgos sobre la incorporación de lógicas de mercado en la educación, se entiende pertinente el posicionamiento de Zangaro (2011b), quien aporta una mirada sobre *management* y sus efectos en subjetividad, y analiza estos aspectos desde una mirada foucaultiana.

A partir del planteo de Zangaro (2011b), podemos considerar que el *management* es una clase tecnología de gobierno que construye subjetividades:

Las formas de gestión del trabajo o *management* pueden comprenderse como un dispositivo articulador de prácticas de subjetivación que propone a los individuos modos de acción sobre sí mismos, esto es, que el *management* puede ser entendido como un dispositivo de gobierno, una tecnología del yo (p. 166).

De acuerdo con la autora, este dispositivo disciplinario —que tiene su origen en el capitalismo— generó un nuevo campo de saber, que profundizó el saber-hacer sobre el trabajo. El capitalismo —de alguna manera— se apodera de ese saber que es propio de la actividad laboral y de quien la realiza, y este conocimiento constituye un factor determinante para el crecimiento y el desarrollo del sistema. Estos fenómenos son importantes al advertir los riesgos de la transposición de la lógica del mercado a la educación.

Según Zangaro (2011b) esta situación:

Facilitó la subsunción real del trabajo al capital y, con ello, la profundización del sometimiento del trabajo a los fines del proceso de valorización.

Para el capital la apropiación y la propiedad de dicho conocimiento fue —y es— fundamental. El dispositivo disciplinario se despliega en el contexto histórico en el que existe una clase poseedora de los medios de producción y otra que, careciendo de ellos, debe entrar de manera forzada en una relación de venta de fuerza de trabajo por salario. El capital compra fuerza de trabajo porque produce plusvalor. La fuerza de trabajo se vende por tiempo y el capital paga por tiempo de ejercicio de fuerza de trabajo. Esto significa que, cuanto más el capital hace rendir el tiempo de trabajo, más valor crea. En la medida en que los trabajadores estén en posesión del

saber-hacer del trabajo pueden regular el tiempo de ejecución y, en definitiva, el proceso creador de valor. El capital necesita expropiar ese saber-hacer para poner a trabajar al trabajo en función de sus propios intereses (p. 167).

Esos saberes / haceres propios de quien trabaja pasaron, entonces, a ser objeto de análisis y sistematización: se generó una separación para su organización y administración, se fragmentó esa tarea —que con anterioridad era integral y permitía participar en el proceso de creación de un objeto— y quien realiza la tarea material se convirtió en un eslabón más de la cadena. Así, existen «dos grupos de trabajadores: uno se ocupa de la concepción, programación y evaluación o control de las tareas (los managers); el otro se encarga de la ejecución de la actividad» (Zangaro 2011b, p. 167).

Según Zangaro (2011b) tanto la psicología como la sociología del trabajo tradicionalmente han pensado al *management* desde una perspectiva dominada por estas consideran tres tecnologías:

- como un saber-poder relacionado con el ejercicio eficiente de un trabajo,
- como una tecnología que establece un conjunto de principios que definen y controlan un saber-hacer,
- como conjunto de obligaciones heteroimpuestas sobre los trabajadores.

A partir del aporte foucaultiano, Zangaro (2011b) aseveró que es necesario visualizar e incorporar esta perspectiva en relación a las tecnologías del Yo, al concebir esta cuestión como una tecnología que impacta de forma activa «en la construcción que los sujetos hacen de sí mismos en el trabajo» (p. 168). No solo opera un saber-hacer heteroimpuesto, sino que interjuegan aspectos de las obligaciones autoimpuestas. Este conjunto de tecnologías genera diversas interacciones y tiene un rol fundamental en cómo las personas son en sus trabajos y ponen en juego la noción de un sujeto ético (Zangaro, 2011b).

Este desarrollo presentado por la autora permite problematizar al *management* como un dispositivo de gobierno y habilita la aproximación a la comprensión sobre los impactos del trabajo y la educación en los procesos subjetivos. Al comprender las diversas variables de estos fenómenos y del desarrollo de tecnologías en el marco del mencionado *management*, se integra a su vez la idea de que las personas que trabajan pueden presentar «adhesión o resistencia a esa matriz de racionalidad» (Zangaro, 2011b, p. 169).

En este sentido es importante considerar que de acuerdo con lo enunciado por Barullo «Nuestro sistema educativo, desarrollado en un país agroindustrial y vinculado a rubros que aún siguen siendo principales, aunque vulnerables frente al marco integracionista, ¿será capaz de cubrir la brecha entre el sistema productivo y las demandas que sobre el mercado laboral ejercerán las nuevas orientaciones? (Bertullo 2005, p. 166-167).

Las reformas educativas que se plantearon en ese momento todas ofrecían resistencias, no existía consenso (de vital relevancia para generar acuerdos). La tendencia al cambio en múltiples países caracterizó a la era de la globalización, con una apuesta a mayores niveles de calidad y productividad y con nuevos escenarios que desplegaron diversas estrategias de competitividad. Asimismo, el avance tecnológico y los conocimientos aplicados a la producción exigían mayor formación y desarrollo de los denominados «recursos humanos»: esto modificó la estructura y la dinámica de los mercados de trabajo, y se sustituyó la noción de calificación por la de competencia. Este autor argumentaba que, para definir lo que es una competencia, es inevitable la necesaria articulación entre educación y trabajo, en relación a dos elementos:

...las competencias implican conocimientos más amplios, capacidad de análisis y resolución de problemas concretos y toma de decisiones en el contexto de la incertidumbre; el sujeto de las competencias es la persona, no el puesto de trabajo. Los individuos pueden pasar de un puesto a otro, cambiar de ocupación y seguir utilizando las competencias aprendidas.

Las competencias tienen su base en los conocimientos, procedimientos y actitudes adquiridos en la educación formal, pero se desarrollan a lo largo de la vida, incorporando aprendizaje en el trabajo real y la educación no formal... (Gallart 202 en Bertullo, J. 2005 p. 173)

De este modo, la definición de competencias y su aprendizaje requieren de la coordinación y colaboración entre el mundo del trabajo y la educación, tanto a nivel formal como informal.

En este momento histórico parece totalmente obsoleta la formación en técnicas específicas, en saberes profesionales planteados como estancos; la tendencia es promover competencias: la actualización permanente, la adaptación al cambio, la capacidad de resolver problemas, la capacidad de liderazgo, entre otras elementales para la empleabilidad. Las competencias técnicas más promovidas —en este momento— son las asociadas con el manejo de herramientas o equipos tecnológicos, con la capacidad de hablar distintos idiomas y manejar programas de ofimática, así como redes sociales asociadas a la comunicación y el *marketing*. En este sentido, la educación y su relación con el trabajo requieren nuevas miradas que permitan tener una perspectiva crítica; pues contar con nuevas perspectivas sería posible evitar avasallamientos de elementos contextuales (que parecen inminentes, pero a la vez tiene carácter efímero).

En resumen, algunas problematizaciones que emergen al cerrar este capítulo:

¿Puede la educación estar en constante cambio de su currícula en relación con las exigencias del momento histórico que vivimos?

¿Aun si ganaran las competencias frente a los contenidos en la batalla educativa, estas competencias serán siempre las mismas?

¿Es posible seguir educativamente el ritmo de estos cambios vertiginosos propuestos por el sistema?

Capítulo 4 Aspectos conceptuales

Políticas educativas, Formación Profesional Básica, alfabetización laboral y la eterna transformación en la educación de los planes y programas

Sea como sea al decir que ningún testamento nos legó nuestra herencia, el poeta alude al anonimato del tesoro perdido. El testamento, cuando dice al heredero lo que le pertenecerá por derecho, entrega las posesiones del pasado a un futuro. Sin testamento o, para sortear la metáfora, sin tradición —que selecciona y denomina, que transmite y preserva, que indica dónde están los tesoros y cuál es su valor—, parece que no existe una continuidad voluntaria en el tiempo y, por tanto, hablando en términos humanos, ni pasado ni futuro: solo el cambio eterno del mundo y del ciclo biológico de las criaturas que en él viven.

Hannah Arendt (2016, Pág.1)

4.1 ¿Qué entendemos por formación profesional?

La formación profesional representa una intersección esencial entre educación y trabajo, que debe concebirse no solo como una herramienta para el mercado laboral, sino como un medio integral para el desarrollo humano y la participación social. En la tradición educativa de muchos países, incluido Uruguay, «la educación es básicamente la educación del saber, es transmisión de conocimientos teóricos y conceptos» (Dambrauskas, 2010 p. 7). Sin embargo, según la autora esta visión separa de forma desigual a quienes reciben una educación teórica y a quienes se limitan a aprender habilidades prácticas, se crea una división social del trabajo y se perpetúa la desigualdad y la discriminación. Esta perspectiva es especialmente obsoleta en el siglo XXI, donde la dinámica laboral demanda una formación que abarque tanto el saber cómo el saber-hacer.

En la Ley General de Educación vigente se establece en el artículo 28 que:

La educación técnico profesional tendrá como propósito la formación para el desempeño calificado de tareas técnicas y profesionales en diferentes áreas ocupacionales, comprendiendo la formación profesional (básica y superior), técnica y tecnológica del nivel medio. Las propuestas de la educación técnico profesional

deben permitir la continuidad educativa de los educandos. Los conocimientos o créditos adquiridos serán reconocidos o revalidados para continuar estudios en los niveles educativos que correspondan.

La realidad educativa en Uruguay —a modo de ejemplo— presenta una tensión entre la educación formal y las demandas del mundo laboral. La deserción en educación media, a menudo revelada por la pregunta tradicional «¿vas a estudiar o a trabajar?», refleja cómo la sociedad ha conceptualizado históricamente la relación entre educación y trabajo como dos trayectorias separadas (Dambrauskas, 2010). Esta pregunta, planteada desde una etapa temprana en la vida de los estudiantes, hace visibles las desigualdades, especialmente para aquellos provenientes de sectores socioeconómicos más vulnerables, y ha reforzado un modelo en el que la educación técnica y el trabajo manual son percibidos como opciones menos valiosas. Esta asociación entre trabajo manual y pobreza sigue siendo una barrera cultural que impide que la educación técnica en Uruguay se libere de la tradicional desvalorización hacia el trabajo manual (Marrero y Cafferatta, 2008, en Dambrauskas, 2010).

Según Gramsci (1949), toda actividad laboral, incluso la más manual, incluye un componente intelectual y creativo, por lo cual es insostenible dividir al *homo faber* del *homo sapiens*: «en cualquier trabajo físico, aunque sea el más mecánico degradado, existe un mínimo de calificación técnica, esto es, un mínimo de actividad intelectual creadora... No existe actividad humana de la cual se pueda excluir toda intervención intelectual, no se puede separar el *homo faber* del *homo sapiens* (Gramsci, 1949 en Dambrauskas, , 2010 p. 27)

La educación, en consecuencia, debe integrar tanto el conocimiento teórico como el práctico y reconocer que el trabajo no solo está vinculado a la economía, sino también a la realización personal y social. Tal como señala Arendt (1958), el trabajo es parte fundamental de la esencia creativa de las personas, en tanto promueve su desarrollo personal y social (Arendt, 1958, en Dambrauskas, 2010, p. 30). En este contexto, la formación profesional no puede reducirse únicamente a la capacitación técnica para una ocupación, sino que debe ser un proceso continuo de formación integral que promueva la ciudadanía, la adaptación a cambios tecnológicos y la participación en sociedad.

La Organización Internacional del Trabajo en la Recomendación 150 - Conferencia Internacional del Trabajo en 1975 sostiene que:

La orientación y formación profesional tienen por objeto descubrir y desarrollar las aptitudes humanas para una vida activa, productiva y satisfactoria y, en unión con las diferentes formas de educación, mejorar las aptitudes individuales para comprender

individual o colectivamente cuanto concierne a las condiciones de trabajo y al medio social, e influir sobre ellos.

Asimismo, la OIT (2004) en la Recomendación 195 reforzó esta visión integral de la formación profesional, al promover un enfoque inclusivo que considere la empleabilidad y la inclusión social. La OIT sugiere que los estados deben mejorar el acceso a la educación y formación, tanto formal como no formal, para garantizar la renovación y pertinencia de estos programas y desarrollar competencias que respondan a las demandas del mercado laboral. También aboga por estrategias de aprendizaje en el lugar de trabajo y políticas de igualdad de oportunidades, para asegurar que la formación profesional esté disponible para todos los trabajadores y trabajadoras y promover así un desarrollo equitativo y sostenible.

A su vez, en la Declaración Sociolaboral del Mercosur del 2015 se plantea la formación profesional como un derecho. En el artículo 24 consigna el derecho a la educación, orientación, formación y calificación profesional y garantiza a los trabajadores acceso continuo a programas de capacitación a lo largo de su vida laboral. En su numeral 2 afirma que los Estados se comprometen, junto a entidades voluntarias, a implementar servicios que permitan a los trabajadores adquirir, perfeccionar y actualizar sus habilidades y conocimientos, adaptándose a los cambios derivados del progreso técnico.

Como sugiere Bauman (2008), «la ética del trabajo ha sido desplazada por la estética del consumo», lo que evidencia cómo los cambios económicos y sociales han influido en la percepción del trabajo y la formación profesional. Para reconstruir una cultura del trabajo, es necesario que las políticas educativas se alineen con los valores de equidad social y justicia. Así, la educación debe concebirse no solo como una herramienta para la inserción laboral, sino como un bien social común que facilite la construcción de un proyecto productivo que promueva el desarrollo humano y social.

Por otra parte, en el marco del tema en desarrollo y para el caso de Uruguay en el material elaborado por el Plan FPB 2007 se elaboraron una serie de materiales —a modo de ejemplo, la *Caja de Herramientas*— que pautan la noción del trabajo como un principio educativo. Tal es así que se vincula al trabajo como un principio ordenador de la práctica educativa: «colocar el trabajo en el centro de la práctica alfabetizadora tiene una serie de derivaciones a considerar, en primer lugar la superación de la dicotomía teórico-práctico mediante prácticas que nos remiten al “hacer pensando”, el “saber-hacer” y la “praxis”» (CETP-UTU, 2016 p. 15). De este documento también se desprende la perspectiva sobre la experiencia educativa que resignifica la relación educación y trabajo desde una acción que cambia la relación con el saber. Se postula que esta noción:

Implica la experiencia y el hacer de modo que se aprende vivenciando el proceso de trabajo lo cual se relaciona con el saber del hacer o el «hacer- saber» propuesto por Barato, relacionado a su vez con el conocimiento del proceso y la técnica. La díada teoría y práctica es inadecuada para dar cuenta de la naturaleza del conocimiento, y para comprender adecuadamente el proceso de aprendizaje es necesario «contar con una taxonomía del conocimiento que no reduzca los contenidos del saber a aquello que normalmente se denomina como «teoría». El «hacer-saber, es una dimensión epistemológica con estatus propio y no se fundamenta en una supuesta teoría (CETP-UTU, 2016, p. 15).

La entrada en vigor de la noción de Educación Dual ha planteado parámetros distintos de la conceptualización existente hasta ese entonces, de este modo, la empresa adquirió un rol de incidencia en la relación educación trabajo. En Uruguay es escaso el desarrollo de la formación dual, ya que no se cuenta con una gran sistematización ni bibliografía, no es posible arribar a grandes conceptualizaciones; en este sentido, se podría afirmar que no existe una definición única y consensuada del modelo, ya que varía según países, autores y contextos, aunque todas coinciden en que se trata, fundamentalmente, de una modalidad de aprendizaje. Con un fuerte desarrollo en Alemania, fuera de este país se la conoce comúnmente como *programas de aprendices*. La base del modelo es que el trabajo sea también un espacio de aprendizaje, ya que se aprende haciendo. Estos programas buscan articular y potenciar los aprendizajes obtenidos, tanto en el ámbito laboral como en el aula, y de este modo, facilitar la transición de los jóvenes al mundo del trabajo (Migues, 2022); pero a su vez abre una gran reflexión sobre los aspectos que hacen a la relación de trabajo y a las funciones de la educación.

En Uruguay las prácticas son muy puntuales y lo que más predomina son las pasantías remuneradas y no remuneradas en procesos formativos de egreso y experiencias enmarcadas en la ley de acceso al empleo.⁴

⁴ A modo de ejemplo, citó las leyes 17.230 (Regulación de las pasantías laborales para alumnos de educación técnico-profesional) y 19.973 (Regulación de políticas activas de empleo dirigidas a favorecer el acceso a una actividad laboral remunerada de jóvenes y otras poblaciones).

4.2 ¿El plan es una política? ¿Una política educativa?

Cuando pensamos en F_{PB} surgen distintas interrogantes:

¿Qué es el F_{PB}? ¿Por qué se creó este plan? ¿A quiénes estaba dirigido? ¿El plan fue una política educativa focal?

En definitiva, podemos preguntarnos ¿el F_{PB} constituyó una propuesta educativa o una política social? ¿Dos caras de una misma moneda?

Las políticas educativas pueden ser entendidas como «líneas de acción desarrolladas en el campo educativo a partir de las decisiones de la autoridad con competencia legal en la materia» (Carneiro, Lizbona y Mancebo, 2014, p. 306).

Arias y González (2018) realizaron un análisis de las políticas educativas en el período 2005-2016 y argumentaron que algunas políticas se han caracterizado por su carácter focalizado. De acuerdo con el análisis de Bordoli, (2012), quien afirmaba que hacia fines de los 90 se desarrollaron diversas políticas sociales de corte focalizado, «programas sociales y educativos no universales destinados a los sectores más pobres y excluidos de la población», algunos de los cuales se mantienen tal como eran, o con algunas similitudes (Arias y González 2018, p. 27). Los autores entienden que los planes generados a partir del 2005 buscaban también atender a los problemas sociales identificados en los 90, pero a la fecha de publicación se procuraba atender, además, al mejoramiento de las condiciones materiales de las escuelas, promover mayor profesionalismo y cambiar las didácticas. Se entiende que surgió allí la visualización de la educación desde una perspectiva de derechos, de modo de abordar los problemas educativos con el fin de garantizar el acceso a la educación como un derecho humano fundamental que, en opinión de los autores, responde en gran medida a exigencias y luchas históricas de distintos actores.

En este proceso y en el marco de la Ley General de Educación de 2008 surgió también la noción de inclusión —que se instaló en los discursos educativos— con foco en aquellos sujetos que se desvincularon o no obtuvieron los resultados esperados y quedaron excluidos; para lograrlo, es necesario generar políticas revinculantes (Arias y González, 2018).

Yarca Bouzón (2017) afirmaba que la Formación Profesional Básica (F_{PB}) se trata de una experiencia considerada como una segunda oportunidad: ya que está diseñada para aquellas personas que en su trayectoria educativa han discontinuado su proceso, separándose del sistema y a través de planes o programas específicos se les ofrece posibilidades de acceso a la educación, considerando a esta un derecho fundamental. La

autora expresaba que esto implica definir a la educación como derecho a lo largo de toda la vida, en tanto las personas aprenden desde que nacen hasta que mueren.

Además, el F_{PB} ofrece una segunda oportunidad de acceso a la educación desde una perspectiva laboral. En los documentos base del Plan se establece una propuesta donde quien se inscribe puede cursar y acreditar el Ciclo Básico de Educación Media y también la formación profesional de operario práctico en la orientación que elija, lo que constituye un planteo de calidad con una mirada integral. Entre otros objetivos del plan está la incorporación por parte del estudiante de una actitud que le permita integrarse a un mundo atravesado por los cambios y avances permanentes de la ciencia y la tecnología, como corolario de la promoción del vínculo entre educación y trabajo.

Con el fin de ampliar la mirada histórica sobre la fundamentación y perspectivas del Programa F_{PB} se analizó como documento fundamental el denominado *Libro verde*,⁵ generado por la ANEP y el CETP-UTU, que contó con el aporte de varios referentes de la política educativa de ese entonces —titulares de roles clave en la implementación— quienes expusieron diversos argumentos y narraron el proceso de creación, diseño final e implementación del programa.

En este sentido, Ferrari (2009) planteó que el proceso de elaboración del plan se nutrió del pensamiento de diversos referentes educativos que compartían una definición de la educación técnica en términos liberadores, para permitir a las personas «convertirse» en trabajadores y trabajadoras capaces, con autonomía intelectual y ética, e integrados a la sociedad, desde un enfoque de justicia social. El plan tenía un espíritu democratizador: en el marco de la ley 18.437 se ampliaba la obligatoriedad y ello requería políticas específicas para dar respuestas concretas a los sectores de la población que habían sido excluidos de la educación media tradicional. En esta línea, el F_{PB} estaba concebido para contemplar diversos intereses y valorar diferentes formas de aprender para que jóvenes del país pudieran ejercer su derecho a la educación (ANEP / CETP-UTU, 2009a).

Ferrari (2009) planteó que en ese momento los datos estadísticos sobre desvinculación (o no integración) al sistema educativo era un indicador claro de la crisis del sistema educativo:

⁵ ANEP / CETP-UTU. (2009a). Tomo 1 Formación Profesional Básica. Plan 2007. Cetp-Utu. (Llamado «Libro verde», en tanto al Tomo 2 de la misma obra se le denominaba «Libro marrón»).

Muchos de estos jóvenes, aun habiendo abandonado el Ciclo Básico (modalidad secundaria o CETP-UTU), se han acercado y se acercan a la Universidad del Trabajo... en busca de una respuesta de formación que satisfaga la necesidad de aprender sobre determinados objetos (entendidos como cosas y procesos), actividades o relaciones (ANEP / CETP-UTU, 2009a, pp. 18-19).

La autora también expresaba que si bien antes también se acercaban a la UTU, las propuestas ofertadas hasta ese entonces no permitían la continuidad educativa ni proponían una educación integral, sino que más bien ofrecían una visión reduccionista de lo que se entiende por educación para el trabajo.

Ferrari (2009) relataba el proceso y los principios orientadores de aquel: integralidad y democratización para el ejercicio del derecho a la educación a sectores históricamente relegados (ANEP / CETP-UTU, 2009a).

Sobre el principio de integralidad, la autora lo consideraba en diferentes dimensiones: una referente a la persona, como un ser integral; que debate con una mirada dicotómica anterior donde se planteaba educar para la ciudadanía en contraposición a educar para el trabajo. El foco del programa intentó aproximar educación, ciudadanía y trabajo, desde la concepción de sujetos educativos con posibilidad, sujetos con posibilidades de intervenir en lo social, con autonomía intelectual y ética. En este sentido, se requiere de un currículum que desde sus bases permita la construcción y apropiación de conocimientos y saberes indispensables, saber conceptual y teórico —saber-ser y saber-hacer—, partiendo de la complejidad de dicho proceso. Por otra parte, Ferrari enunciaba que el plan entendía la integralidad vinculada al desarrollo del proceso de pensamiento y con el «aprehender» de la realidad, lo que denota de por sí un proceso complejo.

Esta integralidad, además, se bifurcaba en dos dimensiones: una era el planteo de la necesidad de reuniones de todos los docentes y, por otra parte, la organización semanal de la planificación educativa, en el marco del diseño de actividades con procesos evaluativos que valoraran un logro común. Es decir, el equipo educativo debía formular una meta enfocada en los aprendizajes de las y los estudiantes. El artículo 48 del REPAM establecía que: «las calificaciones deberán reflejar los logros efectivamente alcanzados por el estudiante. Se valorará el recorrido o proceso, teniendo en cuenta su punto de partida y los logros que ha alcanzado».

Sobre el otro principio orientador (la democratización), relacionado con el origen social de quienes participan del programa y cómo se dan las relaciones con el aprendizaje, existen diversos aportes teóricos e investigaciones que abonan la reflexión. Se citó el pensamiento de Bourdieu sobre la noción de reproducción, que analizaba la relación entre origen social y

logro educativo, teoría que evidenciaba un largo proceso de estigmatización. Desde los postulados bourdianos, el Plan FPB se propuso superar esta correlación, con investigaciones y proyectos educativos que confieran un nuevo sentido al aprendizaje, haciendo foco en personas que estén fuera del sistema formal. Como pilar indiscutible, se planteaba la universalidad de la propuesta para todos los ciudadanos del país que deseen acreditar conocimientos de educación media; en definitiva, el plan tomó nota de la necesidad de una nueva relación con el saber.

Otro elemento que trajo el plan en sus fundamentos era la necesidad de pensar una propuesta educativa centrada en la persona, con reconocimiento de su singularidad, sus antecedentes académicos y sus necesidades educativas. Se buscaba valorar las potencialidades para crear y aprender, con un desplazamiento desde la mirada centrada en el currículum a otra centrada en el sujeto: reconocer sus saberes, sus distintos trayectos formativos; es decir, que desde distintos puntos de partida se pudiera llegar a un mismo perfil de egreso, que habilitara la continuidad educativa y una certificación para el acceso al trabajo.

4.3 ¿Cuáles fueron los trayectos formativos?

Como se expresó con anterioridad, el plan habilitó diversas formas de acceso que valoraba los distintos puntos de partida de quienes iniciaban el proceso, en consideración a los procesos educativos anteriores:

Se define como trayecto formativo, al recorrido curricular que un estudiante realiza con el fin de obtener la certificación deseada, como operario práctico en una área profesional específica, así como la continuidad de sus estudios a niveles superiores. La construcción de estos trayectos surge como combinación de diferentes módulos formativos para obtener un programa específicamente adecuado a las características y necesidades de esta población (ANEP / CETP-UTU, 2009a, p. 24).

En este sentido, el diseño contemplaba tres trayectos formativos:

- Trayecto formativo I: podían ingresar jóvenes y adultos egresados de primaria o con primer año de ciclo básico incompleto.
- Trayecto formativo II: para jóvenes y adultos con primer año de ciclo básico aprobado.
- Trayecto formativo III: para jóvenes y adultos con segundo año de ciclo básico aprobado.

Por otra parte, el plan contaba con una propuesta modular y era posible acreditar cada módulo, a fin de promover la continuidad para aquellas personas que, por motivos puntuales o trabajo safral, no pudieran culminar el año completo. Obtener logros a corto plazo y poder vivenciar la experiencia de superar obstáculos y cumplir metas son también efectos que se buscaba atender.

Otro aspecto relevante en el plan eran los tres componentes de los trayectos formativos:

Componente profesional: refiere al taller con espacios propios e integrados, que abarcaba la formación técnica y la tecnología. Su propósito era guiar, diseñar y crear redes que permitan al estudiante lograr una formación profesional.

Componente de formación general: son espacios propios e integrados de las distintas asignaturas generales: lenguas, matemáticas, ciencias, informática y espacio social y artístico; su objetivo era generar una base conceptual y promover procesos que propicien el saber-hacer y el saber-ser.

Programa de alfabetización laboral: buscaba aproximar al estudiante al conocimiento sobre el mundo del trabajo desde una perspectiva de ciudadanía. Abarcaba aspectos de salud ocupacional, legislación laboral, ética, estructuras organizativas diversas (cooperativas, SRL, unipersonales, etc.). La finalidad de esta área era que el estudiante contara con herramientas para una mejor integración social y laboral.

El plan también contemplaba a la dimensión comunitaria; es decir, la inquietud y necesidad de conectar el centro educativo con su entorno: esa articulación se producía a través de la referencia de la figura educativa y de los equipos de alfabetización laboral.

Ferrari (2009) llegó a la conclusión de que el plan propuesto no pretendía ser una solución definitiva, una respuesta acabada, sino parte de procesos necesarios de construcción colectiva. El plan constituyó un movimiento frente a más de cien años de inamovilidad y —en este sentido— se planteó como una posibilidad de soñar, pensar y consolidar proyectos superadores del prejuicio y que sacudan la institucionalidad (ANEP / CETP-UTU, 2009a).

Otro aporte sobre los principios fermentales del F_{PB} es el de la docente Cristina Bianchi, acerca de la integralidad y la interdisciplinariedad, así como también de la modularidad, complejidad y flexibilidad, que constituían principios «faro», que permitían plasmar el plan a nivel práctico (ANEP / CETP-UTU, 2009a).

Pensando en el proceso del Plan, Liberman y Pascual (2014) plantearon la noción de dispositivos y subjetividad como elementos relevantes de la propuesta educativa. Las autoras definieron al «dispositivo» como un conjunto de líneas de visibilidad, enunciación, subjetivación, ruptura y fisura, que influyen en la producción de subjetividad.

Se plantea que los dispositivos son coyunturales e históricos y que es posible analizar las situaciones de reproducción social en ellos, así como la producción de subjetividad:

Tomando los planteos de Deleuze podemos decir que un dispositivo es un ovillo o madeja constituido por diversas líneas. Líneas de visibilidad, de enunciación, de subjetivación, de fractura, de ruptura y de fisura. Una filosofía de los dispositivos trae como consecuencia el repudio a los universales, el apartarse de lo eterno, para aprehender lo nuevo (Lieberman y Pascual, 2014, p. 64).

Las autoras destacan la importancia de reflexionar sobre qué líneas de visibilidad y enunciación son necesarias para la producción subjetiva que se desea habilitar, y qué rupturas se necesitan para generar nuevas condiciones. Desde la mirada de Deleuze, las autoras consideran que dichos dispositivos:

Son coyunturales e históricos, en permanente transformación, dando lugar a nuevos agenciamientos y acontecimientos. En los dispositivos se reproducen efectos sociales sobre los sujetos y grupos, una reproducción ideológica y de matrices de aprendizaje. En estos es posible el análisis de estas situaciones de reproducción *in situ*, lo que lleva tensiones institucionales a la problematización, a la posibilidad de producir novedad y condiciones de producción de subjetividad. Se pone en tensión lo universal (abstracto) con la particularidad en tanto materialización en contextos específicos (Lieberman y Pascual, 2014, p. 64).

Desde su diseño en 2007 hasta este momento, el programa soportó distintas modificaciones, pero en esencia se mantienen los aspectos curriculares y conceptuales que el plan inicial proponía.

Entre el año 2007 y el 2012 se ejecutó la implementación del plan dirigido a jóvenes y personas adultas mayores de 15 años, con primaria completa y que no hubiesen culminado el ciclo básico.

Como se mencionó con anterioridad, cada año se divide en módulos y se ofrecían distintos trayectos de acuerdo con el nivel alcanzado: si habían terminado primaria, debían transitar un trayecto I, con tres años de cursos; en caso de que tuvieran 1.^{er} año de enseñanza media básica, el trayecto II, con dos años de cursos y, finalmente, en el caso de tener 2.^{do} aprobado, el trayecto III en un año y se finalizaba el ciclo con una orientación en Taller. En ese momento, se otorgaban dos certificados: uno que acreditaba el Ciclo Básico y otro que otorgaba un certificado de Operario Práctico en el oficio de la orientación transitada, que habilitaba el campo laboral.

En 2016, por resolución 3388/16 se modificó la edad de ingreso a 12 años para F_{PB} para las inscripciones del año 2017, como consecuencia de una fuerte expansión e incorporaciones de nuevas áreas, como música, audiovisual, robótica, entre otras que aumentaron la demanda y llevaron al plan F_{PB} a un gran incremento de su oferta educativa. Este cambio tuvo diversas resistencias y cuestionaba, sobre todo, la acreditación al campo laboral. Recordamos que el plan ofrece, además de los talleres específicos, una reducción de asignaturas en comparación con la propuesta de secundaria.

En el Informe de INEE_d (2021) sobre el plan se realiza una comparación al respecto. A continuación, se adjuntan tablas de interés.

Figura 3
Número de asignaturas de los planes de Educación Media Básica de la DGETP

Educación técnica	
Planes	Cantidad de asignaturas
Ciclo básico tecnológico	Primer año: 13 asignaturas. Segundo año: 13 asignaturas. Tercer año: 14 asignaturas.
Formación profesional básica	Trayecto I Módulos 1 y 2: 7 asignaturas. Módulos 3 y 4: 8 asignaturas. Módulos 5 y 6: 7 asignaturas. Trayecto II: Módulos 1 y 2: 8 asignaturas. Módulos 3 y 4: 7 asignaturas. Trayecto III: Módulos 1 y 2: 3 asignaturas. Módulos 3 y 4: 7 asignaturas.
Rumbo	5 componentes educativos, cada uno de ellos formados por dos disciplinas: 9 asignaturas por módulo.
Rumbo integrado	5 componentes educativos, cada uno de ellos formados por dos disciplinas: 9 asignaturas por módulo.

Tabla INEEd (2021) p. 36.

Figura 4
Número de asignaturas de los planes de Educación Media Básica de la DGEs

Secundaria	
Planes	Cantidad de asignaturas
Ciclo básico 2006	Primer año: 13 asignaturas. Segundo año: 13 asignaturas. Tercer año: 14 asignaturas.
Plan 1996 extraedad	Plan que se cursa por asignatura.
Plan 2009	Módulos 1: 7 asignaturas. Módulos 2: 7 asignaturas. Módulos 3: 7 asignaturas.
Plan 2012	3 seminarios praxis con 3 asignaturas cada uno, más Matemática, Idioma Español, Formación para la Ciudadanía y el Trabajo. 6 asignaturas por cuatrimestre.
Plan 2013	7 asignaturas por semestre. 10 asignaturas anuales.
Plan 2016	7 asignaturas por semestre. 10 asignaturas anuales.

Tabla INEEd (2021) p. 36.

De acuerdo con este informe, los cambios e innovaciones en las propuestas representaron un aumento significativo en las ofertas educativas brindadas por la UTU y en la matriculación, que se incrementó año tras año.

Asimismo, el informe en estudio expresaba que:

[la] Formación Profesional Básica comenzó su implementación en 2008 en 11 escuelas técnicas con una matrícula de 1.189 estudiantes, en 2009 se dictó en 29

alcanzando a 2.806 estudiantes y en 2010 la propuesta se dictó en 46 centros con una matrícula de 4.009 estudiantes.

El crecimiento de la matrícula fue acompañado de un aumento de la cantidad de centros educativos en todo el territorio nacional... Las modalidades de educación media básica pasaron de 23.791 estudiantes en 2011 a 32.145 en 2015 (8.300 alumnos más, aproximadamente, correspondientes a un crecimiento del 35 % en términos relativos) y continuaron aumentando su peso relativo dentro de la matrícula total del CETP (INEEd, 2021, p. 38).

Este programa trajo como novedad la incorporación de nuevos agentes y roles educativos, que no estaban incorporados ni pensados en la educación «formal»:

Otra particularidad del FPB es la incorporación de figuras de apoyo externas al aula, los educadores. El educador del FPB es un profesional formado en disciplinas educativas o afines, con experiencia en el trabajo comunitario, y en tareas socioeducativas en especial con adolescentes en situación de vulnerabilidad social.

La intervención de los educadores consiste en desarrollar actividades con los estudiantes y sus familias que lo constituyen en referente de los jóvenes, de modo de poder actuar positivamente en la tensión entre desvinculación y continuidad educativa, que especialmente está instalada en los adolescentes de contexto socioeconómico adverso (Yarca Bouzón, 2017. p. 142).

Por otra parte, en el marco del avance de las políticas y propuestas educativas orientadas a la continuidad y permanencia en el sistema educativo, se alcanzó en el año 2015 una síntesis de proceso en el ámbito de la ANEP: el Codicen respondió a la necesidad de crear un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (SPTe).

En efecto, la Resolución N.º 80 Acta N.º 95 estableció que

Que este sistema hará posible el seguimiento de los eventos educativos de los estudiantes, la detección en forma oportuna de situaciones de vulnerabilidad educativa y la intervención temprana tanto durante un mismo año escolar como en la trayectoria educativa de mediano y largo plazo, sobre todo en aquellos casos con inminente riesgo de abandono escolar (Considerando VII, ANEP-Codicen, 2015).

Esta normativa consideró la necesidad de proteger y acompañar la educación obligatoria, en el entendido que tal acompañamiento sea un proceso holístico y pensado a

lo largo de toda la vida escolar e incluyendo el «tránsito interciclos» (Considerando II, ANEP-Codicen, 2015).

En la resolución, se establecieron lineamientos para el diseño e implementación del Plan: por un lado se valora «la generación de sistemas informáticos de seguimiento, alerta y protección de las trayectorias estudiantiles» (Considerando IV, ANEP-Codicen, 2015). Ya con el marco de la ley 18.437, se proyectó en el Presupuesto 2015-2019 de la ANEP respuestas a diversas problemáticas del sistema escolar, con el objetivo de promover la continuidad y completitud y de esta forma garantizar la formación integral de los sujetos; en tanto se ha observado que en el trayecto de la educación media se concentraban estos fenómenos —desvinculación y rezago educativo— así como se han identificado casos de interrupción al finalizar el nivel primario, al no concretar la inscripción en la Educación Media Básica (EMB).

La universalidad, la obligatoriedad y la continuidad educativa irían de la mano con la idea de que la educación debe favorecer las bases de la cohesión social, en tanto marco de la relación con el otro y de la constitución de un sujeto pedagógico (y político) y, en este sentido, no sería adecuado planificar cada nivel educativo por separado, sino pensar lo educativo, lo que se ofrece, como un conjunto con continuidad lógica (Viscardi, Alonso 2013).

Seguendo a Terigi (2009), se puede comprender que el sistema educativo define, a través de su organización y sus determinantes, lo que llamamos trayectorias escolares, que pueden concebirse como trayectorias teóricas y trayectorias reales.

Para la autora, las trayectorias teóricas:

Expresan recorridos de los sujetos en el sistema que siguen la progresión lineal prevista por éste en los tiempos marcados por una periodización estándar... Tres rasgos del sistema educativo son especialmente relevantes para la estructuración de las trayectorias teóricas: la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículum, la anualización de los grados de instrucción (Terigi, 2009, p. 19).

En relación a las trayectorias reales de los sujetos, también expresa la autora consultada:

Podemos reconocer itinerarios frecuentes o más probables, coincidentes con o próximos a las trayectorias teóricas; pero reconocemos también itinerarios que no siguen ese cauce, «trayectorias no encauzadas», pues gran parte de los niños y jóvenes transitan su escolarización de modos heterogéneos, variables y contingentes. Un conjunto complejo de factores incide en «las múltiples formas de atravesar la experiencia escolar, muchas de las cuales no implican recorridos lineales por el sistema educativo (DINIECE-UNICEF, 2004:8)» (Terigi, 2009, p. 19).

La autora plantea que los distintos enfoques coexistieron en distintas décadas, donde la mirada sobre el fracaso escolar conceptualizaba toda diferencia como desvío, responsabilidad de los propios sujetos. En ese sentido, transformar esta mirada sobre los problemas de la inclusión implica la necesidad de asegurar y garantizar —desde las instituciones educativas y las políticas educativas— el derecho a la educación, para que quienes estudian puedan realizar trayectorias educativas continuas y completas (Terigi, 2009).

La trayectoria escolar teórica —pensada como el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo, en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada— no siempre coincide con el día a día de las escuelas y, por lo tanto, hay discontinuidades y rupturas.

Hay estudiantes que ingresan tardíamente al sistema, abandonan temporalmente, tienen inasistencias reiteradas o prolongadas, repiten de año una o más veces, presentan extraedad, tienen un rendimiento menor al esperado. Estos factores determinan que las trayectorias escolares reales —las que se encuentran en las instituciones educativas— difieran de las teóricas. Esto no obliga a que deban verse como trayectorias fallidas: son expresiones de un conjunto de condiciones socioeducativas diversas, que atraviesan la vida educativa.

Para pensar las trayectorias en el marco de la escuela es importante problematizar la noción de fracaso escolar.

La preocupación por las trayectorias escolares debe ir de la mano de la remoción de las barreras que impiden el cumplimiento de los derechos educativos y de la adopción de medidas positivas a favor de quienes ven vulnerados sus derechos, pero no de la estandarización de recorridos o del desconocimiento de las distintas vías por las cuales es posible que se produzcan aprendizajes socialmente valiosos (Terigi, 2009, p. 21).

En este marco, las instituciones educativas deben generar referentes institucionales que lleven adelante las tareas del seguimiento y la protección de las trayectorias educativas. El FPB contaba con figuras específicas previstas para estos asuntos: adscripción, rol educativo y referente de educación y trabajo.

4.4 El plan durante el último período

Luego de un período de quince años de continuidad frenteamplista —con algunas líneas sostenidas en estos procesos educativos— se produjo la asunción de un gobierno nacionalista en el año 2020, lo que acarreó una variedad de modificaciones en diversas actividades del país, con cambios en las políticas públicas y en las educativas.

En este marco, en el año 2021 hubo una reconfiguración sustancial en el programa FPB y también en la tarea alfabetizadora: se creó el Plan FPB 2021⁶. Este plan se diseñó a partir de los Lineamientos Estratégicos del Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024 de la ANEP, como parte de la denominada Transformación educativa.

La discusión del enfoque en competencias ya estaba presente en el anterior período frenteamplista, que generó varias instancias de intercambio en las Asambleas Técnico Docentes (ATD), tanto en el Consejo de Formación Docente como en los otros niveles de ANEP. Sin embargo, las prácticas no se habían visto atravesadas con dicho enfoque de forma tan sustantiva, sino que se realizaban incorporaciones de las competencias de manera más fragmentaria: las competencias asociadas a saberes técnicos propios de la formación profesional eran las más trabajadas; en tanto que el enfoque del nuevo gobierno se enfocó fuertemente en las denominadas *habilidades blandas*.

La introducción del concepto competencias educativas generales ha desatado una discusión en el ámbito académico y en el político. Las competencias son un concepto polisémico, que tiene su origen en el desarrollo de las competencias laborales en el ámbito de la formación profesional —como competencias laborales— para dar cuenta de las transformaciones permanentes de los sistemas productivos producidos por la informática y la automatización. Uruguay ha incursionado en el desarrollo de competencias laborales en la educación técnico profesional (UTU, sus certificados y diplomas describen las competencias adquiridas. También se puede observar currículos por competencias —por asignatura— en los programas de Reformulación 2006 (Secundaria) y en los bachilleratos tecnológicos, Plan vigente 2004 (UTU) (Pasturino, 2022).

De esa forma, el autor entendía que la principal barrera del plan para su implementación es generar el apoyo y lograr el concretar «convencimiento de los distintos actores del sistema, especialmente de los docentes».

⁶ FPB 2021 Expediente 2021-25-4-006845, Res. 36111/2021

Figura 5
Tabla de situación

Cuadro comparativo de competencias generales en tres países escogidos y Uruguay				
Finlandia 2014 ^a	España 2020 ^b	Alberta Canadá 2017 ^c	MCRN Uruguay 2017 ^d	MCN Uruguay 2022
Competencias generales	Competencias claves	Competencias generales	Competencias culturalmente densas	Competencias generales
1. Pensar y aprender a aprender	1. Comunicación lingüística	1. Pensamiento crítico	1. La relación del saber con el hacer y el actuar	A. Dominio Pensamiento y comunicación:
2. Alfabetización, comunicación y expresión cultural	2. Competencia matemática y competencias básicas en ciencia y tecnología	2. Resolución de problemas	2. La relación de lo individual con lo grupal	1. Comunicación
3. Gestionar la vida diaria, cuidar de uno mismo y de los demás	3. Competencia digital	3. Gestión de la información	3. La relación de lo estructural con lo contextual	2. Pensamiento creativo
4. Multialfabetización	4. Aprender a aprender	4. Creatividad e innovación	4. La relación de lo rutinario con lo nuevo	3. Pensamiento crítico
5. Habilidades TIC	5. Competencias sociales y cívicas	5. Comunicación	5. La respuesta ante lo complejo	4. Pensamiento científico
6. Habilidades para la vida empresarial y laboral	6. Sentido de iniciativa y espíritu emprendedor	6. Colaboración	("El MCRN rechaza las concepciones tecnócratas, hegemónicas o fetichistas del término <i>competencia</i> , y en su lugar propone la idea de <i>competencias culturalmente densas</i> " (tomada de Cullen, 2009). MCRN 2017, p. 38)	5. Pensamiento comunicacional
7. Participación y construcción de un futuro sostenible	7. Conciencia y expresiones culturales	7. Cultura y ciudadanía global		6. Competencia metacognitiva
		8. Desarrollo personal y bienestar		B. Dominio Relacionamento y acción
				7. Intrapersonal
				8. Iniciativa y orientación a la acción
				9. Relacionamento con los otros
				10. Ciudadanía local, global y digital
a Finlandia. New national core curriculum for basic education: focus on school culture and integrative approach. Disponible en https://www.oph.fi/en/statistics-and-publications/publications/new-national-core-curriculum-basic-education-focus-school La Ley es de 2014 y su implementación llegó hasta 2019.				
b España. Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre de 2020. https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3/con				
c Alberta, Canadá. Cadre directeur pour la conception et l'élaboration du curriculum provincial de la maternelle à la 12e année. Disponible en https://education.alberta.ca/curriculum-development/				
d Uruguay MCRN 2017 Marco Curricular de Referencia Nacional. Disponible en https://mcrn.anep.edu.uy/sites/default/files/Documento%20MCRN%20agosto%202017.pdf				

Tomado de Pasturino (2022).

El autor en estudio entendía que los marcos de referencia deben ser construcciones participativas y que, en alguna medida, los avances o retrocesos reflejan los niveles de acuerdo o desacuerdo.

También Pasturino (2022) cita las ideas de Perrenaud (2009) para expresar que el enfoque de competencias puede agravar las desigualdades en la educación:

Un enfoque por competencias no existente más que en los textos ministeriales, al que muchos docentes no se adhieren, dejaría las reglas del juego educativo aún más opacas y las exigencias de los profesores aún más dispersas, unos jugando indolentemente el juego de la reforma, otros enseñando y evaluando a su manera (Pasturino, 2022).

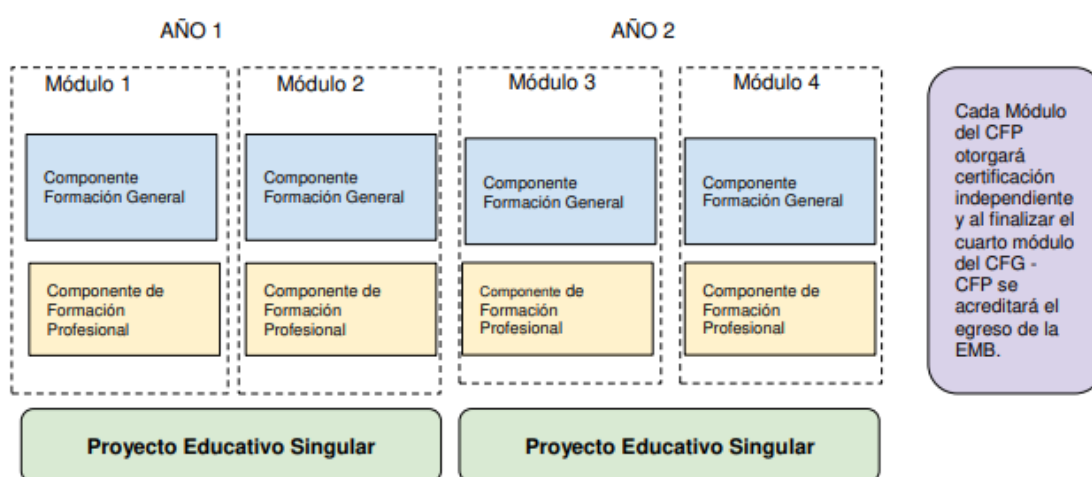
El nuevo plan, o mejor dicho su reformulación, una continuidad en la línea del anterior FPB, en tanto este sigue

Orientando su finalidad a la reinserción educativa y la atención a los jóvenes en situación de vulnerabilidad a través de la flexibilización del currículum que habilita la continuidad educativa, y a la formación en competencias tecnológicas y

profesionales transversales que mejoran las oportunidades de inserción laboral (ANEP-DGETP, 2021a, p. 7).

El plan tuvo entre sus principales lineamientos la noción de integralidad, la flexibilidad curricular y la centralidad en el estudiante (tres elementos ya contenidos en el plan 2007), pero sufrió modificaciones en algunas formas de trabajo: se conforman componentes de formación general y de formación profesional y se mantiene una reunión general al mes. El plan dejó de tener trayectos formativos flexibles de hasta tres años a ser una propuesta de dos años.

Figura 6
Estructura FPB 2021



Tomado de ANEP-DGETP, 2021a, p. 23.

El componente general está conformado por espacios curriculares, los cuales se integran entre sí y mantienen espacios propios:

- Componente Científico-Matemático, compuesto por las siguientes asignaturas: Matemática, Ciencias Experimentales (Introducción, Biología, Física y Química).
- Componente Lenguas: integrado por las asignaturas de Idioma Español e Inglés.
- Componente Social-Artístico, consistente en las asignaturas de Espacio Artístico y Espacio de Ciencias Sociales. Estos componentes son similares a los propuestos en el plan RUMBO, orientado adultos para acreditar la EMB en la DGETP.

Por otra parte, el componente profesional está integrado por las asignaturas de Taller y sus tecnologías, Representación Técnica, Habilidades Digitales, Pensamiento Computacional y el Proyecto Educativo Singular (anteriormente UAL la metodología del Pes

se explicitará más adelante), Estas asignaturas, al igual que el componente general, cuentan con espacios curriculares integrados entre sí y espacios curriculares propios.

La novedad radica en la apuesta al trabajo interdisciplinario y en el abordaje de metodologías activas, sintetizado en el siguiente esquema planteado por el plan.

Figura 7
Integración de los componentes en el FPB 2021



Tomado de ANEP-DGETP, 2021a, p. 26.

Se esperaba que en el encuentro interdisciplinario —que debía ser de frecuencia mensual— se pudieran acordar objetivos en torno a la aplicación de estas metodologías, como STEAM, Pensamiento de Diseño, Aprendizaje y Proyectos Basados en Problemas. El plan establecía tablas con competencias generales y específicas, que se esperaba desarrollar en cada módulo curricular para cada componente, tanto el general como el profesional.

Respecto a la certificación, el plan estableció que al finalizar los cuatro módulos se acreditaba la EMB y se otorgaba certificación de cada módulo de Formación Profesional de las orientaciones que haya cursado y aprobado. Anteriormente, el Plan 2007 no estaba certificado por módulos, sino que al finalizar otorgaba un certificado de operador práctico en el área de formación que habilitaba al campo laboral, además de certificar la EMB.

4.5 Alfabetización laboral: ideas fundacionales

En el diseño del Plan 2007 se incorporó la unidad de Alfabetización Laboral (UAL), que era descrita en los documentos base como un aporte de elementos sustanciales para que cada estudiante pueda ir en camino a su proyecto y trayectoria vital, desde una perspectiva de ciudadanía, donde el trabajo sea a la vez una posibilidad y un derecho.

Según Da Luz, Casulo y Liberman (2009) los principios que daban sentido a la UAL abarcaban la noción de estudiante como sujeto de derecho, la perspectiva de ciudadanía, el paradigma de la producción de subjetividad y el trabajo como una actividad fundamental de los sujetos. A nivel metodológico, sus principios eran la alfabetización, la integralidad del sujeto y el vínculo de lo interdisciplinar con el territorio en el marco de la propuesta pedagógica del plan (ANEP / CETP-UTU, 2009a p. 112)

La UAL tenía como objetivo la continuidad educativa y la inserción laboral de los jóvenes, en este sentido, los conceptualizaba como ciudadanos con derechos, a través de un enfoque integral que consideraba la subjetividad, la territorialidad y la interdisciplinariedad. El punto de partida era las nociones de ciudadanía, derechos humanos y trabajo decente, para abordar la problemática de la exclusión social en un contexto de precariedad laboral. La metodología incluía actividades con estudiantes, trabajo comunitario y la participación del equipo docente en la formación.

Las autoras planteaban cuatro claves de la UAL como marcos de referencia para la incorporación del dispositivo en la práctica concreta: la subjetividad, la ciudadanía, los derechos humanos y el trabajo decente.

La ciudadanía es saberse con derechos a interpelar por ellos. Que alguien pueda saber qué quiere en su vida y cómo lograrlo, que se sienta con derecho a incidir en su realidad para lograr sus proyectos, necesita transitar por un proceso de subjetivación que lo habilite. La construcción de ciudadanía, categoría que enlaza lo político con lo subjetivo, es un proceso de producción cotidiana y vincular.

La construcción de ciudadanía, en el marco de una sociedad democrática, supone el desarrollo de relaciones de igualdad y equidad. La misma es posible a través de la incorporación de la perspectiva de género, etnia, diferencias intergeneracionales, diversidad sexual, discapacidad, particularidades territoriales, entre otras de las variables que hacen a la diversidad.

Las relaciones de equidad parten del reconocimiento de tal diversidad y de su valor social, no solo como discurso, sino antes bien, como punto de anclaje de acciones y prácticas sociales. El desarrollo de los derechos, de la construcción del 'ser

ciudadano' y de la posibilidad de la integración social, es viable y necesario, sin caer en la uniformidad socio-cultural.

Los Derechos Humanos regulan las relaciones de los sujetos entre sí y con el Estado. De esta forma están reguladas las relaciones intergeneracionales, inter género, inter etnia, entre otros. El reconocimiento del otro con Derechos, es la relación entre ciudadanos que se consideran iguales y diferentes. Los Derechos humanos son reconocidos como el sustento del sistema democrático, y garantizan esta democracia, son el fundamento del sistema de promoción y garantía del desarrollo de las personas. Al tiempo que es posible pensarlos, como ya se mencionaba, como proceso de construcción de ciudadanía y reconocimiento de derecho a tener derecho (ANEP / CETP-UTU, 2009a, p. 122).

Asimismo, luego de un tiempo de transcurrida la implementación, se entiende que:

Es un dispositivo educativo novedoso y único en los sistemas de educación pública en nuestro país. La falta de antecedentes más lo particular de su enfoque, generan la necesidad de, entre otras cosas, proponer referencias conceptuales de sostén de las prácticas docentes, creando herramientas didácticas acordes a su propósito (CETP-UTU, 2018, p. 5).

En 2017, a partir de la resolución 2992/17, la tarea alfabetizadora se comenzó a llevar adelante a través de tres modalidades: la docencia directa, la docencia indirecta y una tercera modalidad (que combinaba la docencia directa y la indirecta, en el marco del trabajo del Plan de Integración).

En el marco de la docencia directa, la dupla alfabetizadora trabajaba dentro del Plan FPB en una modalidad presencial en todos los trayectos y semestres, con una carga de dos horas semanales por grupo. Desde una propuesta metodológica, se aplicaba la generación de un Proyecto de Trabajo Singular (PTS), que se desarrollaba en cuatro momentos clave a lo largo del año:

- Momento 1: Acercamiento a la Comunidad educativa, Población estudiantil y constitución del Equipo UAL.
- Momento 2: Definición del tema: Formulación y fundamentación de los problemas-preguntas.
- Momento 3: Desarrollo de acciones para abordar el problema-pregunta.
- Momento 4: Sistematización de la experiencia pedagógica con los grupos de estudiantes y elaboración de informe final.

Figura 8
Temas sugeridos para el trabajo en aula

Tema	Objetivos
Trabajo	Aprehender el trabajo en sus dimensiones sociohistóricas, económicas, ontológicas y políticas.
Trabajo como derecho y el trabajo vulnerador de derechos	Reconocer al trabajo como un derecho desde la perspectiva de la conceptualización de la alfabetización laboral. Discriminar las situaciones laborales que vulneran los derechos de los trabajadores y reconocer las herramientas culturales para la defensa de los derechos.
Mercado de trabajo y Acceso al Empleo	Identificar los componentes del mercado de trabajo y su funcionamiento, y comprender las características del mercado local y sectorial.
Desarrollo Sustentable	Reconocer las dimensiones del desarrollo sustentable y su vinculación con los sectores productivos y laborales, a nivel global y local.
Análisis de la Producción Local	Conocer las características productivas del territorio en relación con sus recursos, especializaciones, diversificaciones, problemáticas para el desarrollo y actores en referencia a un sector seleccionado.
Discriminación en ámbitos de trabajo	Identificar normativa internacional y nacional, así como actores y estrategias vinculadas a la discriminación en ámbitos de trabajo. Analizar formas de discriminación en ámbitos de trabajo y su incidencia para determinados colectivos en sus trayectorias laborales.
Tipos de emprendimientos	Identificar y conocer los diferentes tipos de emprendimientos de un sector en clave de desarrollo territorial.
Cadenas productivas	Caracterizar las cadenas productivas relacionadas con un sector (a nivel local y global), identificando eslabones de la cadena en el territorio y sus posibilidades de desarrollo.
Negociación Colectiva	Comprender la negociación colectiva como derecho y ámbito específico de diálogo social en el marco de las relaciones laborales.
Condiciones de Trabajo	Conocer las características ambientales, tecnológicas y organizacionales en las que se desarrollan una determinada actividad laboral, y su incidencia sobre la salud y seguridad de los trabajadores, y las comunidades.
Sindicalismo	Analizar el origen, el desarrollo histórico, del movimiento sindical en el país y en la región. Conocer los objetivos, logros y desafíos de un determinado sindicato en referencia a un sector elegido.
Protección social	Comprender los diferentes modelos de protección social y sus vinculaciones con los paradigmas de Estado, concesiones, conquistas históricas y desafíos. Identificar las políticas públicas, instituciones y actores que conforman el sistema de protección social.

Material elaborado por la coordinación de UAL para trabajar en el aula FPB disponible en: <https://ualpaysandu.blogspot.com/2020/05/alfabetizacion-laboral-contenidos-y.html> Consultado 01/11/2024.

Esta propuesta metodológica tomó el aporte de Saviani (2019), en el marco de la alfabetización que «llamaremos didáctica de la práctica social» (CETP, 2015, p. 18).

La metodología de trabajo de la alfabetización laboral contaba con el aporte de la pedagogía histórico-crítica que, a nivel didáctico, proponía cinco fases o momentos en el proceso de enseñanza:

1. la práctica social inicial
2. la problematización
3. la instrumentalización
4. la catarsis
5. la práctica social final

El punto de partida era el diseño de la genealogía laboral, individual y grupal. La genealogía entendida como método de conocimiento de orígenes y antecedentes —en el caso de personas, sus progenitores y ascendientes—, se considera una herramienta que permite entender las trayectorias en contextos sociolaborales diversos, a lo largo de la historia. Aunque hay aspectos cotidianos de la vida que suelen naturalizarse, la genealogía ayuda a describir cómo se construyen conocimientos, discursos y realidades aceptadas. A través del análisis del árbol genealógico se entendía, desde los fundamentos conceptuales de la UAL, que era posible comenzar a investigar y reconstruir, junto a las y los estudiantes, cómo se había formado la noción de trabajo en la historia familiar.

El trabajo de alfabetización laboral, además —de acuerdo con lo expuesto en la propuesta presentada con anterioridad y en los documentos elaborados por el Departamento de Alfabetización Laboral (DAL)—, se articulaba estrechamente con el estudio histórico del sindicalismo, del movimiento obrero y de las relaciones laborales en Uruguay y América Latina. Esto habilitaba a los y las estudiantes comprender el origen y la evolución de los derechos laborales, en contextos concretos. Asimismo, se promovía una mirada crítica sobre las formas de discriminación presentes en los entornos laborales, incluyendo el racismo estructural, la perspectiva de género y la diversidad. En la actualidad, este recorrido se complementa con el estudio de las políticas laborales vigentes en Uruguay: como la regulación del contrato de trabajo, los mecanismos de protección y el rol de los Consejos de Salarios (como espacio de negociación colectiva tripartita). De este modo, la alfabetización laboral no solo fortalecía la comprensión de derechos y deberes en el mundo del trabajo, sino que también vinculaba al estudiantado con procesos históricos de lucha y justicia social.

Por otra parte, la docencia indirecta implicó la puesta en marcha de un plan de integración, en el que las UAL desarrollaron el relacionamiento con otros sectores, a través

de la metodología de Mapeo Productivo, que incorporaba la historia de producción y trabajo local. Esto supuso relaciones permanentes y pertinentes con actores del sector productivo, así como la realización de estudios e informes, la participación en mesas de desarrollo o de educación y trabajo. Esto conllevó a que el centro educativo trazara una estrategia para abordar temas de alfabetización laboral, con estudiantes de Educación Media Superior y Terciaria. En este sentido, se identificaron y analizaron las relaciones entre los actores, se construyeron problemas críticos que articularan educación técnica, trabajo y producción.

4.6 Cambios en el último período 2020- 2024 (Alfabetización Laboral)

El plan F_{PB} 2021 introdujo cambios en diversas dimensiones a nivel curricular y conceptual: pasó a tener una duración de dos años y se estableció como requisito de ingreso ser mayor de 14 años; además, se produjo la bifurcación en dos grandes componentes formativos: el componente profesional y el componente general. El componente profesional fue el que dio continuidad a las áreas 703 y 929 pasándose a denominar los docentes como referentes educativos en el marco de la metodología del Proyecto educativo singular (P_{ES})

En este último período de gestión educativa se han producido cambios importantes en las áreas mencionadas. A partir del trabajo de una comisión bipartita, se creó una nueva figura, denominada Referente de Educación y Trabajo⁷ (R_{ET}), que desarrollaría su labor en dos niveles: Plan Avanza y Bachillerato Acelerado.

El R_{ET}⁸ en el Plan Avanza incluía a las figuras de las áreas 703 y 929, que se integraría de diferentes maneras (según corresponda al grado y curso).

Estas figuras educativas apoyaban y orientaban en diversos aspectos:

- * Construcción del proyecto de vida de las y los estudiantes y la proyección de su ruta formativa.
- * Articulación con otras instituciones que atendían las necesidades de estudiantes con trayectorias educativas vulnerables (orientar a estudiantes que transitaban la EMB, EMS y el interciclo).
- * Participación activamente en la instancia de divulgación de la oferta educativa del centro, y también en oportunidad de las inscripciones. En el marco del programa Bachillerato acelerado es la figura encargada de coordinar y articular la propuesta educativa, actuando como punto de contacto para estudiantes y docentes.

⁷ Expediente n.º: 2024-25-4-008749.

⁸ Res. 4309/2023 DGETP.

- * Informar a los estudiantes sobre la propuesta educativa y los compromisos asumidos: generar acuerdos de Compromiso Académico, acompañar y hacer seguimiento durante la trayectoria educativa (incluyendo la tutoría del proyecto final), con la obligación de coordinar con otras figuras del centro educativo el acompañamiento de los estudiantes.
- * En el marco de la alfabetización laboral, se incorporó la temática de las emociones como temática y se diseñó el Taller (electivo) de Habilidades Socioemocionales en bachillerato.

Todas estas dimensiones generaron un nuevo escenario que multiplicó las formas y las diferentes modalidades de trabajo en el marco del proceso inicial de la creación de la UAL (se adjunta a continuación una tabla comparativa).

Figura 9
Tabla de visualización de los cambios UAL- PES

	UAL (2007-2020) Denominación: alfabetizador/a Laboral	PES (2021-2024) Denominación: Referente educativo
Docencia directa	Trabajo en duplas (área 703 y 929)	No hay duplas Primer año módulo 1 y 2 (Área 703) Segundo año módulo 3 y 4 (Área 929)
Foco conceptual	Fortalecimiento de la relación educación y trabajo	Mirada desde las competencias
Temas transversales	«Fortalecer la relación educación-trabajo ... Hemos definido los temas de alfabetización: Territorio, Diálogo social y negociación colectiva, Trabajo infantil, Trabajo forzoso, Discriminación en el ámbito laboral, Mercado de trabajo y acceso al empleo, Protección social: Seguridad social y condiciones de trabajo, Análisis de la producción local, Cadenas productivas y sectores productivos, Desarrollo sustentable, Tipos de emprendimientos y Relaciones contractuales» (CETP, 2018).	«En los módulos 1 y 2, el PES se centrará en el desarrollo de aspectos socioemocionales individuales y grupales que se vinculan con los aprendizajes (...)» En los módulos 3 y 4, el PES estará enfocado en los escenarios de construcción de ciudadanía así como en el desarrollo de propuestas que faciliten el reconocimiento de derechos, como base para la elaboración de proyectos vitales» (DGETP, 2021b, p. 13).
Docencia indirecta Plan Avanza	Plan de integración ---	Unidad de Extensión Referente de Educación y trabajo (2023)

Tabla de elaboración propia

Capítulo 5 Resultados

Yo me entrego de lleno a instaurar una cultura del asombro. Ello conlleva tanto una puesta en marcha de la imaginación como del pensamiento.

Enriquez, (2000)

5.1 Análisis: saberes, conocimientos e implicancia

Este análisis toma elementos para pensar el proceso investigativo en el marco de la noción de Manero (1995) quien conceptualizaba al conocimiento como producción y ocultamiento, pues este al mismo tiempo que revela la organización del mundo, «también oculta el modo en el que el mismo se produce y se organiza» (p. 249).

Es posible comprender que el conocimiento surge, aparece, se presenta tanto como producción o como resultado de las «acciones recíprocas entre el sujeto y el objeto». Del planteo de la autora se concluye que los saberes producidos sobre un asunto también se erigen sobre la ignorancia y el ocultamiento de sus propias condiciones de producción.

Toda investigación científica consiste en un acto de parcialización, de recorte y resignificación de la realidad, recorte y resignificación que son la condición misma de su existencia. Al mismo tiempo que nos permite conocer las «conexiones parciales» entre elementos de la realidad, olvidando sus fundamentos, su propia racionalidad, la investigación científica es un acto de ocultamiento y de mistificación de la institución científica, es decir, mitificación de la Razón como fundamento último y fin en sí mismo (Manero, 1995, p. 252).

El aporte de Manero trascendió el análisis de las implicaciones desde el aporte del análisis institucional: no buscaba realizar un anecdotario de la vida personal de quienes investigan, sino que entendía necesario pensar y analizar las condiciones sociales y políticas que permiten y determinan diferentes formas de conocimiento y esa relación de quien investiga con la institución del saber.

Para llevar a cabo un análisis de las implicaciones de una investigación, es relevante integrar el aporte de diversas disciplinas. Al decir de la autora, desde la psicología y el psicoanálisis, el descubrimiento del psiquismo y la contratransferencia han puesto en cuestión la relación sujeto-objeto en el proceso del conocimiento. La contratransferencia institucional, que inicialmente se centraba en la interacción, abrió la puerta a un análisis más

amplio sobre cómo las dinámicas de poder y las relaciones sociales influyen en la producción del saber.

La sociología y la antropología, por su parte, han reflexionado profundamente sobre las implicaciones políticas y sociales de la investigación. Ejemplos como los de Leiris y Condominas son paradigmáticos, ya que muestran cómo los investigadores fueron conscientes de los efectos de sus propias investigaciones en las realidades que estudiaban. Sin embargo, es importante señalar que —en muchos casos— estos análisis reflexivos, como los diarios de investigación, se publicaron de manera separada de los textos científicos principales.

Desde la física, el principio de incertidumbre de Heisenberg ilustraba cómo la intervención subjetiva del observador y el dispositivo de observación afectaban a los fenómenos estudiados, desafiando la idea de que la observación puede ser completamente objetiva. En la epistemología y la filosofía de la ciencia, figuras como Feyerabend han cuestionado la supuesta superioridad de la ciencia sobre el sentido común, propusieron que ambas son tradiciones diferentes y criticaron el racionalismo científico en tanto mitificación de la razón, que a menudo ha servido como justificación para las formas modernas de dominación (Manero, 1995).

Desde este enfoque, es fundamental comprender que el análisis de las implicancias no es simplemente un ejercicio de reflexividad personal, aunque ciertamente lo presupone. Más bien, debe considerarse como un componente estructural y esencial para entender la producción misma del conocimiento. En el contexto del FPB, este enfoque permitió identificar y reconocer las fuerzas institucionales, sociales y subjetivas que atraviesan tanto a la investigadora como al objeto de estudio. En este sentido, este planteamiento busca desvelar las condiciones reales de trabajo y desafiar la tendencia a ocultar la relación entre quien investiga y la institución del saber.

En cuanto al origen etimológico de la palabra *implicación*:

Se construye a partir del prefijo «in-» del verbo latino *plicare* que significa 'doblar, plegar' (y que también es común a palabras como *aplicación*, *complicación*) y de la terminación «-ción» que indica movimiento. Daría cuenta de algo doblado o plegado de forma tal que no sería visible, aunque esté ahí. Según Ardoino (1993), alude a la tarea de «hacer transparente lo que antes era opaco» (Fernández et al., 2014, p. 7).

La noción de implicación, si bien proviene de ámbitos no tan cercanos a la Investigación social y a la Educación —en sus inicios estuvo más asociada a disciplinas como Derecho y Matemáticas— ha adquirido sentido y aplicación en diversas disciplinas: como la sociología, la psicología y la epistemología. Sin embargo, su uso se ha vuelto a

menudo errático, confundiéndose con términos como «compromiso», «participación», «motivación» o «investidura afectiva» (Lourau, 1991).

Se ha detectado una desviación utilitarista de la noción de implicación, a la que Lourau (1991) llamó *sobreimplicación*. Esta sobreimplicación era vista como una ideología normativa del sobretrabajo, una especie de «virtud teologal» o «presencia en el mundo», que exigía un «suplemento de espíritu» y llevaba a la explotación de la subjetividad. Se manifestaba en juicios de valor sobre el grado de activismo, identificación con una tarea o institución, o la cantidad de tiempo/afecto dedicado.

La implicación es un nudo de relaciones... lo que... es útil o necesario, no es la implicación, siempre presente, sino el análisis de la implicación ya presente en nuestras adhesiones y no adhesiones, nuestras referencias y no referencias, nuestras participaciones y no participaciones, nuestra sobremotivaciones y desmotivaciones, nuestras investiduras y no investiduras libidinales... (Lourau, 1991, p. 3).

En palabras de Lourau (1991) el objetivo de analizar este tópico no es demostrar cuán implicada está quien investiga en el programa, sino analizar la implicación presente en la posición como investigadora y trabajadora en el FPB. En definitiva, entender que esto no es algo que se decida tener o no: es un nudo de relaciones que siempre está presente.

A partir de los planteos teóricos mencionados, es necesario enunciar que ha sido un desafío importante trabajar en torno a la investigación y análisis, dado que en formación de grado la investigación y la extensión tienen un carácter embrionario siendo así la incorporación de la perspectiva de investigación en la formación muy reciente en el CFE⁹.

Al decir de Parodi, Pastore y Silva Balerio (2021), la Educación Social en su proceso de constante transformación camina hacia la investigación:

[en un] proceso incipiente, está naciendo, pero se trata de una creación pensada desde cierta posición epistemológica sostenida en la perspectiva de Jean Houssaye (2014), quien concibe la formación pedagógica, y en este caso la formación de los educadores sociales, a partir de una interacción sostenida entre la práctica y una teoría en mutua y perpetua relación (Parodi *et al.*, 2021, p. 31).

⁹ Recientemente se ha incorporado la investigación en el marco del Consejo de Formación en Educación (CFE), a partir del plan de estudios aprobado en 2018 por dicho organismo. Este plan intentó consolidar el proceso de la formación comenzado en 2011, con el cambio del marco institucional de INAU en lo referente a la Formación en Educación. Anteriormente, había un énfasis en la sistematización de las prácticas educativas, pero a partir de la idea de ir hacia el carácter universitario se comienzan a consolidar procesos para comenzar a investigar.

Este análisis parte desde ese proceso, en ese sentido, ha sido un camino de mucho aprendizaje y plagado de interrogantes más que de certezas.

En el marco de la formación metodológica de la maestría se trabajaron aspectos de la metodología de la investigación social, en particular, la investigación en psicología y la investigación en educación, con el consiguiente desarrollo de una mirada relevante sobre la importancia de incorporar el aporte de diversas disciplinas en la perspectiva sobre un asunto particular

Respecto al punto de partida inicial de quien investiga es importante considerar que se desempeñó en UTU desde el año 2012, primero en el programa «Gol al Futuro» y en el acompañamiento a distintos procesos educativos entró en contacto con el F_{PB} y el Programa RUMBO. Desde el año 2014 hasta la actualidad la trayectoria laboral ha estado centrada en RUMBO, pero ha persistido el vínculo con el F_{PB} a través de diversas actividades de integración realizadas en los centros, en el marco de procesos gremiales de discusión del perfil y programa, y del trabajo en torno a las condiciones laborales de quienes realizan la tarea alfabetizadora.

5.2 Análisis

El análisis de las entrevistas intenta recuperar los sentires de la experiencia educativa de las personas entrevistadas, estos se complementan con el cruce con otras investigaciones; por lo tanto, se acude a datos ampliatorios y complementarios de otras fuentes de investigación (a modo de ejemplo: documentos institucionales, observatorios, datos estadísticos entre otras que intentan aportar más insumos a la reflexión).

En la búsqueda por pensar y conocer algunos de los procesos en el vínculo educación y trabajo, la investigación realizada trae a la escena dos niveles de análisis: uno enfocado al Plan, en el marco de las políticas educativas implementadas con foco en los efectos sobre las personas que transitan los procesos educativos y, por otro lado, aparece la necesidad de reflexionar en torno a los efectos del proceso más allá de los resultados educativos, es decir, analizar sobre cuáles son las afectaciones y los impactos en la subjetividad.

En tal sentido, la estructura del análisis se organiza en cuatro subcapítulos que buscan analizar y reflexionar en torno a:

1. El plan F_{PB} como una política educativa singular y situada.
2. La miradas de quienes transitan los procesos educativos, sujetos de la educación.

3. La relación educación y trabajo.
4. Experiencia y procesos de transformación en la subjetividad.

5.2. El Plan F_{PB} como una política educativa singular y situada

La metodología implementada en F_{PB} 2007 se destacó por su enfoque personalizado y su capacidad de generar vínculos pedagógicos entre estudiantes y el equipo educativo.

Entre los aspectos más relevantes de dicha metodología se encontraban la atención individualizada, el seguimiento cercano y la oportunidad de aplicar los conocimientos en la práctica, que permitía que las y los estudiantes experimenten un aprendizaje más significativo y adaptado a sus necesidades. Este enfoque no solo contribuyó al desarrollo académico, sino que también tuvo efectos en los logros alcanzados.

El F_{PB} como política educativa focalizada, tal como ya se ha mencionado, apostó a promover el acceso al derecho a la educación consagrado en la normativa vigente, que garantizaba el acceso a la educación (Arias y González, 2018). Pese a la universalidad consagrada en la reforma varelana, no todas las personas podían sostener su proceso educativo; por lo tanto, se concluyó que era necesario generar planes, programas y políticas específicas que permitieran poner el foco en aquellos estudiantes que habían sido excluidos o desvinculados del sistema, con la consiguiente necesidad de facilitar su reintegración. Como ya se mencionó con anterioridad, al decir de Yarca Bouzón (2017), se plantearon propuestas que representaban una «segunda oportunidad» para quienes habían abandonado el sistema educativo. Entonces, estos programas ofrecían alternativas, con una orientación profesional, pues concebían a la educación como un derecho a lo largo de toda la vida.

Esto se ve claramente reflejado en las entrevistas realizadas, que evidenciaron historias donde las y los estudiantes transformaron su proceso educativo, con el seguimiento y el acompañamiento del equipo docente. En este marco, se destacó la estructura del taller que contó con mayor tiempo compartido y que permitió crear un vínculo pedagógico fuerte y sostenido. Se valoró el trato más personalizado, en contraste con otras instituciones.

En las entrevistas a talleristas se destacó que el vínculo educativo en el F_{PB} se caracterizaba por una cercanía y confianza, especialmente con los talleristas, que facilitó la expresión y el aprendizaje de los estudiantes.

De este modo, este modelo favoreció la creación de vínculos entre los propios estudiantes: se impulsó el desarrollo de habilidades sociales que reforzaron su sentido de pertenencia y filiación a lo social amplio (Núñez, 1990). Para esta autora, es importante dimensionar la responsabilidad de la educación y particularmente de la educación social «de proporcionar a los sujetos espacios alternativos que realicen ofertas plurales y diversificadas para la adquisición de bienes culturales de valor de uso en lo social amplio» (Núñez, 1990, p. 187).

El F_{PB} era, entonces, una propuesta educativa singular y situada, ya que respondía a las particularidades y necesidades de los estudiantes en su contexto social y personal. Este modelo de enseñanza se alejaba de la homogeneización del sistema tradicional, se destacaba por su cercanía y la construcción de relaciones de confianza entre los talleristas y los estudiantes. Además, fomentaba el trabajo en equipos y la colaboración entre estudiantes, en tanto permitía o propiciaba la creación de lazos que enriquecían el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, es posible prestar atención a algunas reflexiones y relatos respecto al vínculo con los docentes y referentes, el vínculo con sus pares y aspectos metodológicos del plan.

Respecto a las experiencias que narran la relación con los docentes, las y los egresados destacaron la cercanía y el apoyo de los docentes, indicando que son quienes se preocupan por su bienestar y los ayudan a superar dificultades.

Acerca del vínculo, expresaron:

Con todos los demás tuve muy buena relación. Incluso los saludo en la calle y demás y están atentos, por ejemplo, a mi carrera, a mi nivel de estudio en la actualidad (Entrevista 1).

Eran buenos docentes que si necesitabas una mano te la daban, estaban ahí. Yo me acuerdo que tuve hepatitis antes del segundo año y me dieron pila de apoyo para dar todos los exámenes porque pase un módulo en cama estudiando para los exámenes (Entrevista 2).

Asimismo, un estudiante destacó que los profesores lo incentivaron a considerar la docencia:

Incluso, se lo transmití a profesores y en ese momento como que empezaron un poco a incentivarme a la vez (Entrevista 1).

Un elemento central del F_{PB} era la centralidad del rol de educadora/or, en tanto brindaba apoyo individual y grupal, fomentaba la unión del grupo y facilitaba la comunicación con la institución.

La educadora aparte de llevar varios grupos a cargo y no dar abasto; es una parte fundamental en el F_{PB}. Porque se dedicaba mucho y se ve en su persona que está bastante atenta al colectivo, como grupo, como a las personas y hace un buen seguimiento... (Entrevista 1).

Encontré la verdad que un plantel docente bueno. Educadores buenos que de repente te daban una mano cuando necesitabas hablar de determinadas cosas que capaz que te tiraban un poco abajo (Entrevista 2).

Otro egresado valoró el seguimiento personalizado: «Ahí vos no eras un número. Tenías nombre, tenías apellido, te conocían».

En relación al vínculo entre estudiantes, se destacó el compañerismo y el buen relacionamiento —a pesar de las diferencias de edad y de experiencias— se apoyaron mutuamente y compartieron aprendizajes.

Cuando llegué al F_{PB} era bastante inmadura, irresponsable en cierto grado. Y, yo creo que aprendí pila de cosas porque en el grupo que yo estaba me acuerdo que había gente de distintas edades.

Éramos re compañeras. A alguna le faltaba algo o le pasaba algo y siempre estábamos ahí (Entrevista 3).

Respecto a esto, una docente entrevistada mencionó:

Como talleristas, trabajamos en muchas zonas con los gurises y generamos vínculos afectivos que a veces van más allá del rol docente, especialmente por la cotidianeidad de compartir tantas horas semanales. Esa cercanía puede generar confianza, pero es fundamental mantener los límites claros. Escuchar y acompañar está bien, pero siempre desde el rol educativo, derivando cuando sea necesario. El estudiante debe saber que no somos amigos, sino referentes en su proceso de aprendizaje. Aun así, ese vínculo de confianza es clave para que puedan aprender... que pueda lograr que expresen lo que saben o o que empiecen a sacar con los estigmas que traen por a veces por su propio entorno (tallerista de Informática).

El vínculo constituye un puente para relacionarse con los aprendizajes, para poder dar cuenta de los propios saberes, un acompañamiento y un proceso que ubica a quien estudia en un lugar de sujeto: sujeto de derecho y sujeto de la educación.

Por otra parte, un docente planteaba que no todas las personas que trabajan en F_{PB} aportaban a plasmar los principios del programa y comentó el caso de un tallerista colega que egresó del F_{PB}, pero que a la hora de dar clases, no elegía el F_{PB}:

Nosotros tuvimos hace un tiempo acá en Montevideo, el primer egresado del F_{PB} que llegó a maestro técnico, que se recibió en el I_{NET}, vino a hacer el F_{PB} acá y se recibió. Vino y se fue y nos dijo a nosotros «Nunca más quiero tener un F_{PB}», y él

venía del F_{PB}, pero por eso te digo, el F_{PB} es un programa que hay que tener un compromiso muy grande porque si vas para la cómoda, no es cómodo. En F_{PB} te pueden insultar al principio, te pueden tirar cosas, tenés que estar, no sé, te puede pasar cualquier cosa del F_{PB}, pero después el resultado, si el equipo docente responde y se integra, el resultado para el alumno es muy positivo (tallerista de Carpintería).

En síntesis, el plan como una política singular y situada respondía a la necesidad de la instalación de un vínculo educativo, de acuerdo con lo evidenciado en las entrevistas a estudiantes y talleristas y lo que surge de los documentos fundacionales. El vínculo en el F_{PB} no era solo una herramienta pedagógica, sino un pilar fundamental que permitió a los estudiantes reconocerse como sujetos activos de aprendizaje y de derechos.

Sin embargo, este enfoque demandó un compromiso profundo por parte de quienes enseñan. No todos los docentes lograron o eligieron sostener los principios del programa, lo que evidenció que enseñar en el F_{PB} implicaba mucho más que ocupar un cargo: requería convicción, presencia y una fuerte implicación ética. El caso del tallerista egresado, que decidió no volver al programa, ilustra esa tensión entre la exigencia del vínculo transformador y la dificultad real de sostenerlo en contextos complejos.

Cuando el equipo docente logra sostenerse, acompañarse, el efecto en las y los estudiantes demuestra que vale la pena apostar por esta propuesta educativa, ya que sus efectos son significativos para quienes transitan la formación.

5.3 La miradas de quienes transitan los procesos educativos, sujetos de la educación

Ese sujeto ejerce actividades en el mundo y sobre el mundo, persigue objetivos en él, realiza acciones en él.

Charlot, 2008, p. 41.

5.3.1 ¿Quiénes llegan al FPB?

En primer término, «hablar del sujeto de la educación implica un posicionamiento epistemológico, ya que el sujeto no existe fuera del discurso que lo nombra; este discurso le asigna características y lo construye» (Lieberman y Pascual 2014, p. 70).

En similar sentido, Núñez (1999) afirmaba que:

Los efectos de las concepciones educativas pueden dividirse en dos: cronificación del sujeto y promoción cultural. Los primeros se refieren a enfoques positivistas que determinan al sujeto como producto de su entorno, limitando la acción y considerándolo solo como objeto de intervención. Los efectos de promoción cultural, por el contrario, aseguran que la educación debe garantizar la incorporación del sujeto a la sociedad, partiendo de la premisa de que todo sujeto es un sujeto de derecho (Lieberman y Pascual, 2014, p. 70).

A partir de los relatos compartidos en las entrevistas, se hace necesario ubicar la noción de *sujeto pedagógico* a la que el plan FPB apuntaba. Si bien este plan no limitó el ingreso, apostó a poder llegar a una población específica: personas mayores de 15 años, con educación primaria finalizada, pero que no hayan completado la educación media básica. Es decir, que los sujetos de aprendizaje que llegaron al plan presentaban niveles de vulnerabilidad a nivel social, psicológico o pedagógico, con potencialidades de aprendizaje y creatividad, pero que habían sufrido dificultades para cursar la educación tradicional.

El conceptualizar este sujeto pedagógico desde la potencialidad significa el reconocimiento de procesos históricos que generaron efectos estigmatizantes y que han aislado a los sujetos con su mentado fracaso escolar.

Tampoco se puede obviar el proceso de reformas educativas producidas en Latinoamérica en la década de los años 90, como mencionó Bianchi (2009): se adoptó la noción de inclusión, se abrieron las instituciones educativas a las hijas e hijos de poblaciones marcadas por la marginación, exclusión y pobreza estructural, se enfatizó en

las infancias y a los adolescentes se los matriculó como forma de asistencia y contención —desde un enfoque sustitutivo de la socialización familiar— y se hizo relevante formar a las nuevas generaciones en las TIC (como respuesta a las exigencias del mundo respecto a los avances tecnológicos). El resultado fue una larga década de fracaso escolar masificado: altas tasas de repetición, deserción y bajo rendimiento; en el marco de las políticas educativas, esto se convirtió en un tema central y fue allí donde el FPB se propuso aportar soluciones (ANEP / CETP-UTU, 2009a).

A partir de las diferentes referencias bibliográficas y la información obtenida en las entrevistas a estudiantes, se pudo comprender que las y los estudiantes llegaron al FPB por diversas razones —no solo de vulneración social o económica— hubo otros factores que también influyeron, como la búsqueda de una alternativa al liceo tradicional, por ejemplo:

Yo creo que el FPB es una muy buena idea. Porque hay mucha gente que no se entusiasma con algún lugar al donde va y tiene materias comunes y silvestres. Porque no hay nada que llame la atención. Hay mucha gente que quiere algo para poder trabajar el día de mañana, que le dé un ingreso y que te incentive (Entrevista 2).

Algunos no se adaptaron al liceo, otros buscaban una formación más técnica o una inserción laboral más rápida, también hubo casos en que se manifestó un interés específico en la orientación elegida, que los motivó a seguir aprendiendo y especializándose:

Poder terminar el ciclo básico también, porque aparte de estar aprendiendo algo que te va a servir para hoy o mañana poder valerte por vos mismo, sea Peluquería, sea Gastronomía, también podés terminar el ciclo básico (Entrevista 3).

Del 2007 al 2009 hice Formación [Profesional] Básica de Belleza. En el 2009, me dijeron que había un FPB de Belleza que me iba a servir. Podía hacer primero, segundo y tercero y lo que yo quería hacer. Porque yo después del 2009 quería ir al liceo para hacer primero (Entrevista 4).

En principio fue para no quedar varada que me anoté al FPB de gastronomía porque a mí me gustaba (Entrevista 3).

Eh, no, yo caí en el FPB porque yo quería estudiar Gastronomía (Entrevista 4).

Tipo, empecé con Informática, supe Informática, buscando otra cosa, porque la verdad que no quería hacer Informática (Entrevista 5).

Así como también buscando diferenciarse del liceo:

Las clases del FPB, al ser menos alumnos para algunas cosas, eran, no fáciles pero, al no haber tanto alumno, sentías que la atención era de otro tipo. No era una clase de un liceo, que de repente son treinta alumnos y que si no aprendes, no aprendes (Entrevista 2).

En consideración de estas expresiones, es importante mencionar la conceptualización de Charlot (2008)

El individuo no se define solamente por su posición social o por la de sus padres; él tiene una historia; pasa por experiencias; interpreta esa historia y esa experiencia; da sentido (consciente o inconscientemente) al mundo, a los otros y a sí mismo. En resumen, es un sujeto indisolublemente social y singular. Y es como tal que se debe estudiar su relación con el saber. (2008, p. 41)

Respecto a la perspectiva de los talleristas sobre las personas que transitaron la formación, lo que surgió (desde el análisis de las entrevistas) fue que visibilizaban a los y las estudiantes como *sujetos atravesados por historias de exclusión, pero también de potencia*, que encontraron en el FPB una oportunidad para construir sentido y trayectorias nuevas. Lo que sus experiencias como talleristas revelaron era la constatación de que las y los estudiantes llegaban muchas veces con baja autoestima, antecedentes de fracaso escolar y fuertes cargas del contexto familiar y barrial. El FPB logró que se sintieran reconocidos, escuchados y valorados. Esto incidió directamente en su vínculo con el aprendizaje.

La carga horaria del taller que contaba con mayor tiempo compartido permite crear un vínculo afectivo y pedagógico más fuerte y sostenido. Gracias al acompañamiento docente, hubo historias donde los estudiantes transformaron sus actitudes y alcanzaron diversos logros.

Se enfatizó que el trato más personalizado hizo que no se sintieran «un número más», en contraste con lo que ocurría en otras instituciones: «los estudiantes se sienten menos como un número en el FPB que en el liceo» (tallerista de Informática).

Se visualizaron experiencias concretas de resignificación: en el marco de una salida didáctica al Radisson, una estudiante le dijo a la tallerista: «Nunca en mi vida pensé que iba a estar en un hotel como este» (tallerista de Gastronomía).

“Muchos estudiantes no se dan cuenta de que son sujetos de derechos debido a que estos a menudo están muy vulnerados”. El FPB les enseña que sí, que «tienen derechos y que los tienen que hacer cumplir», lo cual se considera «muy sumamente interesante». Agregando: “La capacidad de defender sus derechos es una herramienta concreta que se llevan” (tallerista de Informática)

Por otra parte, un aspecto relevante mencionado desde las aulas de taller es que la tarea en el F_{PB} no era sólo enseñar un oficio, sino principalmente construir convivencia:

...Tenía chiquilinas de 13 años recién salidas de la escuela que eran unas nenas, unas nenitas pero bien niñas. Tenía otro grupete que eran de entre 14 y 17, que ya no eran tan nenas y que ya tenían otro estilo. Tenía algunas mayores, tenía una de 20 embarazada... después le costó reintegrarse, hasta que nos fuimos con el educador hasta la casa... nos dijo que le da vergüenza, le dimos todas las opciones, ... su problema era no tener donde dejar a el niño, entonces le propusimos que fuera con el niño, al otro día estaba ahí haciendo una prueba con el niño, me tocó cargar niño, le conseguimos una silla para acostarlo ahí, pudo terminar y pasar al año siguiente lo tuvimos incluido en el salón prácticamente todo el año. Las compañeras la ayudaban a cuidarlo, traíamos juguetes, el niño aprendió a caminar prácticamente en el salón. Esa fue una experiencia preciosa. Después ella intentó seguir, se le complicó más y ahora tiene otro, pero este año terminó el F_{PB}... Terminó siendo el mejor proyecto. Es un proyecto con dos compañeras... viste que hubo un cambio de actitud... un grupo que más allá de un montón de inconvenientes, que era un poco bravo, incluso teníamos hasta problemas familiares dentro de clase y siempre se respetaron, lograron entenderse, tuvieron un lindo proceso (tallerista de Belleza capilar).

En el F_{PB} uno de los mayores retos era trabajar con estudiantes que enfrentaban dificultades no solo en sus aprendizajes académicos, sino también en su vida personal. Muchas de las personas que comenzaban el proceso educativo atravesaron situaciones complejas que condicionaron su desempeño académico y su perspectiva de futuro. Este panorama conduce a reflexionar sobre la necesidad de una mirada más amplia y flexible de la educación, que permita considerar los desafíos individuales de cada estudiante, sin encasillarlos en una trayectoria preestablecida.

El concepto de *antidestino*, propuesto por Núñez (1999), constituyó una respuesta frente a las expectativas fijas y predeterminadas que la sociedad suele imponer sobre estos jóvenes. La educación debe ser entendida como un proceso que se resiste a la asignación de un futuro ya previsto, es decir, debe ofrecer un espacio para la posibilidad, el cambio y la reconfiguración de las trayectorias vitales. En lugar de aceptar un destino inamovible para cada estudiante, la educación debe convertirse en un espacio en el que los sujetos puedan

descubrirse a sí mismos, redefinir sus posibilidades y, de alguna manera, crear su propio camino (Nuñez 1999. p. 32).

En este sentido, la Pedagogía Social tiene un papel fundamental, en tanto aporta una visión del sujeto como enigmático: cada individuo es un ser único con una historia y unas circunstancias que no siempre se ajustan a los moldes establecidos por los sistemas educativos tradicionales. Este enfoque invitaba a mirar a los estudiantes no como sujetos de un futuro predecible o limitado, sino como sujetos activos de su propia construcción y transformación. El desafío, entonces, es hacer de la educación una práctica que no se erija sobre la previsibilidad del futuro, sino sobre la capacidad de abrir caminos alternativos, dar lugar a que las y los estudiantes puedan crear su propio destino.

5.3.2 La relación educación y trabajo. A trabajar se aprende: ¿cómo se da ese proceso?

El futuro no es aún. Vendrá en el devenir continuo de la dis-continuidad inacabada de nuestras existencias. Si vendrá, porque junto a Sartre (1964) acordamos que «somos infinitamente más de lo que estamos siendo en este instante», porque somos proyecto inacabado, existencia abierta, movimiento que fluye hacia ese futuro incierto.

Araújo, 2021, p. 313.

Considerando algunos elementos y datos ya abordados —en relación a algunas características y tendencias del mundo laboral y de las personas jóvenes— es posible ampliar el análisis a partir del Informe de INEEd (2024) sobre las características y expectativas educativas y laborales. Respecto de la continuidad, en el informe se evidenció que la gran mayoría de los estudiantes de tercero planea para el año siguiente simplemente estudiar (62,1 %).

La encuesta expuso que ocho de cada diez estudiantes de tercero no trabajan, por lo tanto, es posible pronosticar que en cuarto año más adolescentes busquen incorporarse al mercado laboral. Al desglosar por subsistema, el informe indicó que el 65 % de los estudiantes de secundaria esperaban solamente estudiar el año siguiente, mientras que para la enseñanza técnica este porcentaje era del 44,5 %. En cuanto al contexto socioeconómico de pertenencia de los adolescentes, la diferencia también fue muy marcada: para aquellos que acudían a centros de contexto muy favorable, el 75,9 % esperaba solamente estudiar al año siguiente, mientras que esta cifra disminuía a 48,5 % para el contexto muy desfavorable.

Respecto al mundo laboral, de acuerdo con el informe, los estudiantes de secundaria declararon en mayor proporción con respecto a los de enseñanza técnica que el trabajo es algo lejano aún; algo menos del 60 % en secundaria frente al 66 % de quienes cursan en educación técnica manifestó tener algún tipo de interés por el mercado laboral (ya sea por conocer más de cerca distintas ocupaciones, por la búsqueda de empleo o trabajo próximamente o porque ya lo están haciendo). Finalmente, algo más del doble de los estudiantes de la enseñanza técnica declaró estar trabajando o buscando trabajo con respecto a los de secundaria (INEEd, 2024).

Respecto a las habilidades para el mundo laboral se desprende del relato de las personas entrevistadas que el FPB brindó herramientas para desenvolverse en el mundo del

trabajo, en particular, se mencionaron aspectos como la elaboración de currículum, la resolución de conflictos y el conocimiento de los derechos laborales.

Yo entré sin saber armar un currículum y creo que teníamos un UAL que es Alfabetización laboral (Entrevista 1).

De hecho, tenés materias como la UAL que te enseña a poder defenderte el día de mañana (Entrevista 2).

Hoy por hoy, puedo resolver los conflictos en mi trabajo (Entrevista 3).

En relación a los conocimientos técnicos específicos se entiende que las y los estudiantes adquieren conocimientos prácticos y teóricos en la orientación elegida, lo que les permite insertarse en el sector productivo o continuar especializándose:

De toda la formación, en la parte de Gastronomía me aportó bastante porque los cuidados básicos con el tema de la comida (Entrevista 5).

De toda la formación, en la parte de Gastronomía me aportó bastante porque los cuidados básicos con el tema de la comida, y bueno después toda esa parte me permitió también tener en cuenta que hay que adaptarse a cada cocinero. Yo trabajé con tres cocineros y aprendí que hay más de una forma de cocinar. No sé, eso me parece bastante importante (Entrevista 1).

En el área de Belleza se aprendió maquillaje básico, qué era lo que nos dio el primer año... el auto maquillaje fue lo principal (Entrevista 4).

[En Informática, aprendió] programación más pequeña, programaciones pequeñas como algún juego, alguna cosa así, algo así, tipo en Scratch (Entrevista 5).

Las entrevistas a estudiantes evidenciaron una valoración significativa de la *tecnología como herramienta clave en la formación para el trabajo*. Por ejemplo, una de las personas entrevistadas mencionó:

Es necesario para lo que hagas. Porque de repente si vos hacés Gastronomía tenés que tener un inventario, tenés que tener algún plan (Entrevista 2).

Por otra parte, otra persona destacó el uso de herramientas digitales concretas, como Excel, para el control de gastos (Entrevista 3). Estas expresiones dieron cuenta de una comprensión práctica y cotidiana del rol que la tecnología juega en los emprendimientos y

oficios, y del modo en que su incorporación en la formación potencia habilidades útiles para la inserción laboral.

Estas vivencias se pueden articular con lo planteado por Araujo (2021), quien señaló que atravesamos un *momento histórico de transformación vertiginosa*, donde la tecnología no solo modifica los tiempos y modos de producción, sino también las formas de ser y de vincularse en sociedad. Esta transformación se inscribió en lo que la autora llamó una «mutación civilizatoria» (p. 318), que generó nuevas condiciones en el mundo del trabajo, como la inestabilidad laboral, la precariedad y la constante actualización de saberes.

En este sentido, el FPB apareció como una respuesta concreta a estos desafíos contemporáneos, al ofrecer una instancia educativa que permitió a los y las estudiantes adquirir competencias digitales y sociolaborales. De este modo, se configuró como un puente entre el mundo educativo y el mundo del trabajo, en un contexto donde, como bien señala Araujo (2016), las subjetividades se construyen y reconstruyen dentro de un universo virtual que impuso nuevas formas de vivir los vínculos y de concebirse como sujeto social (Araujo, 2016, p. 210).

En definitiva, las entrevistas reflejan una vivencia directa de los efectos de la tecnología en la formación y en la proyección hacia el empleo, en consonancia con el análisis teórico que señala la centralidad de lo tecnológico en la reorganización del mundo laboral y educativo en la hipermodernidad.

Concebir la relación educación y trabajo sin dimensionar el atravesamiento tecnológico se hace impensable. Y en este sentido, podemos afirmar que el Fpb ha operado como puente entre la educación y el trabajo.

Las y los estudiantes valoraron el FPB como una formación que los acercó al mundo laboral y les brindó herramientas para su futuro:

Hay muchos compañeros que incluso... en la actualidad están trabajando y mismo en Gastronomía (Entrevista 1).

Aparte de estar aprendiendo algo que te va a servir para hoy o mañana poder valerte por vos mismo... también podés terminar el ciclo básico (Entrevista 2).

Las y los egresados vivenciaron la etapa inicial de su formación con diversas incertidumbres: ¿qué entendían por cultura de trabajo?, ¿qué iban a aprender?

Desde la voz de los talleristas en las entrevistas realizadas, se definía la relación entre educación y trabajo como la de dos términos inseparables, pero no reducibles a enseñar un oficio; pues se trataba de formar para la vida laboral a partir de múltiples dimensiones.

En este sentido, los talleristas expresaron que la formación fue significativa para los estudiantes en distintos niveles:

- * Preparación en hábitos: puntualidad, convivencia, respeto, higiene y seguimiento de normas.
- * Conocimientos técnicos específicos: maquinaria, rutinas, normas de seguridad y elaboración de productos.
- * Reconocimiento de derechos laborales: muchos estudiantes no sabían que tenían derechos como trabajadores.
- * Aprender a trabajar con otros: el trabajo en equipo, la solidaridad y la empatía se trabajan en el taller y son claves para el empleo.
- * Conocimiento del mercado laboral: mediante salidas, contacto con experiencias reales y relatos de trabajadores.
- * El disfrute del trabajo: se enseña que, aunque sea agotador, también puede ser gratificante.

A partir de lo comentado en las entrevistas, la valoración del plan por parte de los talleristas hacia el FPB era coincidente en definirla como una política educativa orientada a la inclusión y, aunque no garantiza una inserción laboral inmediata, funcionó como una base para la continuidad educativa y una introducción significativa al mundo del trabajo.

La política se propuso conectar y revincular a muchos jóvenes con el sistema educativo, a través de una propuesta práctica y vivencial, donde el taller cumplió un rol clave. En ese sentido, los talleristas compartieron la opinión de que el FPB permitió acercarse al mundo laboral desde la práctica: con visitas a empresas, uso de maquinaria real (hornos, batidoras, etc.) y producción concreta.

Asimismo, manifestaron que la experiencia enseñó diversos contenidos a los estudiantes, a modo de ejemplo, que el trabajo tiene normas, que las personas tienen derechos e incluso la defensa de los derechos laborales. El plan buscaba formar integralmente, no solo en técnicas, sino también en habilidades sociales y valores necesarios para la vida en sociedad. Las y el tallerista valoran las experiencias de pasantías o becas como posibilidad concreta de inserción, aunque aclararon que no todos los estudiantes acceden a ellas.

En relación a posibles críticas y desafíos del plan y su reformulación en 2021, indicaron los talleristas que constituye una tensión no saldada el mínimo en la edad de ingreso: si bien hubo diversos cambios en el proceso histórico de su implementación, consideraron que situarla en catorce años no es adecuado, pues muchos estudiantes no están preparados —emocional o cognitivamente— para el manejo de herramientas y objetos peligrosos.

Sobre el cambio en la duración del plan de tres a dos años, se calificó como insuficiente para lograr una formación profunda y se sugirió en varias entrevistas la necesidad de volver al formato de tres años.

Otra interrogante que emerge a partir del análisis de las entrevistas es la necesidad de seguimiento institucional con respecto a la inserción laboral de los egresados. En este sentido, en las entrevistas a talleristas se identificaron diversas limitaciones: si bien no era frecuente la inserción laboral directa al terminar el FPB, sí permitió una base para continuar estudiando o iniciar trayectorias laborales.

Se entendía que el trabajo integrado permitía conocer algunos aspectos básicos del mundo del trabajo, saber qué hacer, qué no, cómo los ampara la ley cuando son menores de edad:

Las horas que estábamos con los UAL que yo participaba activamente para que ellos supieran cuáles iban a ser, cuáles eran, las condiciones laborales, porque eran menores, podían trabajar con permiso, cuáles eran, este, sus derechos laborales, económicos, o sea, y eso estaba muy bueno porque mucho que sepa eso los quince años, son herramientas de defensa contra la explotación (tallerista de Carpintería).

Otra tallerista expresó que lo más trabajado fueron los hábitos:

Yo creo que el hábito es una de las cosas que más se trabaja, el hábito de ir, de estar en clase, eso trabaja muchísimo (tallerista de Informática).

En algunas entrevistas, se propuso fortalecer el nexo con cooperativas o empresas, para facilitar pasantías o trabajos reales, aumentar becas, entre otros aspectos.

La tallerista de Gastronomía expresó: «La validación externa es importante, después muchas veces a los estudiantes del FPB se presentan como becarios o pasantes ahí en la UTU también.» Son muchas veces solicitados en varias empresas. Ella comenta que en muchas visitas a empresas se da cuenta de que «Hay en muchos lugares que les dicen la posibilidad de que envíen currículum», cuando van a conocer o realizan una entrevista en el marco de un proceso formativo.

Es posible complementar esta información obtenida en las entrevistas con datos concretos presentados en el informe del INJU (2018), en relación a aspectos más globales sobre el mundo laboral:

Al considerar la variable región, se aprecia que los y las jóvenes del interior del país comienzan a trabajar antes que los y las jóvenes de Montevideo. Asimismo, al tomar en cuenta los quintiles de ingreso se puede observar que al incrementar el nivel de

ingreso de los hogares, el porcentaje de jóvenes que comienzan a trabajar antes de los 20 años es menor. Al observar, el primer quintil el 14,2 % de jóvenes comienza a trabajar entre los 12 y 14 años mientras que en el quinto dicho porcentaje alcanza un 1,5 %. Por otra parte, los y las jóvenes del último quintil de ingresos que empiezan a trabajar a partir de los 20 años son el 37,8 %, en el tercer quintil dicho porcentaje es de 20,8 % y 14,9 % del primer quintil lo hace luego de los 20 años.

Cuando se analizan las formas que tienen los y las jóvenes para obtener el primer empleo se observa que la mayor proporción de los y las jóvenes consiguen su primer empleo a través de amigos, familiares o conocidos. Las opciones por un aviso o concurso y consultaste o pediste trabajo directamente al empleador, se encuentran en segundo y tercer lugar. Por otro lado, el 2,9 % de los y las jóvenes obtienen empleo por medio de un programa público de empleo. Al considerar los quintiles de ingreso se puede observar que la categoría a través de conocidos, amigos o familiares registra el mayor porcentaje entre las y los jóvenes del primer quintil y comienza a disminuir con el aumento del nivel de ingresos» (INJU, 2018, p. 66).

En otro informe realizado por la OIT se evidenciaron algunas situaciones particulares en relación al mundo del trabajo en Uruguay:

La mitad de las personas de entre 18 y 29 años planea cambiar de empleo en los próximos seis meses, aumentado incluso un poco más en las que tienen bajo nivel educativo. Esta es una característica diferencial de las personas jóvenes en el mundo del trabajo que se releva en el Monitor Trabajo de Equipos Consultores, y este indicador baja significativamente a medida que aumenta la edad de las personas ocupadas. En relación con el estudio y el trabajo, la proyección en los próximos cinco años de las mujeres más jóvenes es insertarse en el mundo laboral con los estudios ya terminados, a diferencia de los varones de su edad, que parecen tener una diversidad mayor en su proyección. Los varones de mayor edad son los que se proyectan en una situación más crítica en términos de estudios en el mundo del trabajo (Acosta, Gazzano y Rivas, 2022, p. 88-89).

Sobre el impacto en la continuidad de los estudios al ingresar al mercado de trabajo, se intentó ponderar si el FPB permitió continuar estudiando al acceder a un trabajo (de acuerdo con la vivencia de las personas entrevistadas). Para ello, se utilizó una escala del 1 al 10, donde 1 indicaba la imposibilidad total de coordinar ambas actividades y 10 la posibilidad irrestricta. Las respuestas numéricas sobre si la propuesta permitió seguir estudiando fueron generalmente altas, en el rango de 9-10, lo que demostró que percibieron

que el F_{PB} había facilitado la continuidad en la educación. Sin embargo, las respuestas sobre si la propuesta facilitó el acceso a un trabajo se situaron en una menor escala (8), lo que podría indicar una percepción de que el impacto en la inserción laboral no fue tan fuerte, como lo fue el impacto en la continuidad educativa.

Se consultó también en qué medida el F_{PB} valoró las habilidades y conocimientos previos que traían las y los estudiantes. Las respuestas indican que, en general, se percibió un enfoque en las habilidades preexistentes, aunque con variaciones en la intensidad. Una persona participante señaló que el F_{PB} «*hacía énfasis*» (Entrevista 2) en estas habilidades, mientras que otra mencionó que no era el «*principal objetivo*» (Entrevista 4). Uno de los encuestados afirmó que el F_{PB} se enfocaba mucho en mejorar sus habilidades y conocimientos existentes (Entrevista 5). Esto sugiere una gama de experiencias en cuanto al reconocimiento y aprovechamiento del conocimiento previo, que en parte es un aspecto coincidente con los fundamentos originarios del plan.

Por otra parte, se observó un énfasis en la experiencia y el aprendizaje práctico en el F_{PB}:

Una linda sensación, las muestras de la UTU. Los que hacíamos Gastronomía, porque era el momento en que vos mostrabas todo lo que habías aprendido durante el año. Y veías también la cara de la gente cuando lo veía. Que no era algo que vos (Entrevista 2).

A partir de los distintos elementos aportados, se puede concebir que la inserción laboral en el marco del plan reviste cierta complejidad que no escapa a la realidad nacional, regional y mundial.

Respecto a los diversos desafíos que implican pensar la inserción laboral desde la educación, se entrecruzan elementos de relevancia para pensar, diseñar y evaluar las políticas educativas y las políticas públicas orientadas al empleo.

5. 4 Experiencia y procesos de transformación en la subjetividad.

Promover lo humano y construir la humanidad...

Meirieu, 2001.

*El verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible
que actúa como mediador entre ellos.*

Freire, 1990, p. 70.

5.4.1 Subjetividad, educación y trabajo

La noción de subjetividad ha sido abordada en los distintos apartados relacionados con el trabajo (Ferreira, 2021; Otormín, 2005; Novo, 2005; Zangaro, 2011 ayb) y en el fundamento del plan F_{PB} (Liberman y Pascual, 2014).

Por otra parte, la subjetividad es un concepto complejo que ha sido abordado desde distintas disciplinas. Inicialmente, se dividía el estudio del ser humano entre lo individual (psicología) y lo colectivo (sociología), lo que para Bourdieu (1990) fue considerado un «error inicial de definición» (Bonvillani, 2009, p. 58). Hoy se entiende que lo subjetivo no se opone a lo social, sino que es una de sus formas de existencia.

Ya no se la concibe como una esencia fija o autónoma, sino como una construcción en proceso, donde se entrelazan dimensiones sociales, culturales y psicológicas. Es un «anudamiento de distintas dimensiones» en una «articulación compleja y multicausal» (Bonvillani, 2009, p. 59).

El psicoanálisis (Freud, 1930) introdujo la idea de un sujeto escindido, afectado por lo inconsciente, donde el Yo es solo una apariencia engañosa (Bonvillani, 2009). Desde el marxismo (Marx y Engels, 1845) se ha sostenido que la subjetividad se forma en relación con las condiciones sociohistóricas y que el sujeto está «sujetado» a estas, aunque también conserva capacidad reflexiva y transformadora (Bonvillani, 2009). El pensamiento postmoderno propuso una subjetividad fragmentada, que rechazó la idea de una conciencia estable. Sin embargo, esta visión puede caer en un relativismo extremo y en un reduccionismo lingüístico (Bonvillani, 2009).

Castoriadis (1995) distinguió entre el individuo social, moldeado por el orden vigente, y el sujeto autónomo, capaz de reflexividad. La autonomía significaba la liberación de la creatividad a través de la sublimación.

Bourdieu y Wacquant (1992) plantearon que el *habitus* —disposiciones incorporadas— guiaba las prácticas del sujeto dentro de los límites estructurales, pero no de forma absoluta, en tanto no es inmutable.

Finalmente, González Rey (1999) concibió a la subjetividad como una producción compleja, dinámica e inseparable de la vida social, a la que definió como «la organización de los procesos de sentido y significado [...] en el sujeto y la personalidad, así como en los diferentes espacios sociales» (p. 108).

En el diseño de la alfabetización laboral en UTU, Da Luz *et al.* (2009) consideraban que la subjetividad constituía un concepto central referente a las formas de pensar, sentir y actuar definitorias de cada individuo (ANEP / CETP-UTU, 2009a). Según el aporte conceptual en estudio se trataba de la manera en que cada sujeto se vinculaba con el mundo, construía significados e interactuaba con su entorno sociocultural. Desde la UAL se visualizaba a la subjetividad como un proceso en constante desarrollo, moldeado por las experiencias, los vínculos y el contexto histórico-cultural. La UAL reconocía la importancia de la producción de subjetividad en el proceso educativo, y buscaba que los estudiantes desarrollen una comprensión crítica de sí mismos y del mundo que les rodea.

A través de la noción de subjetividad se hace referencia a los modos de pensar, sentir y hacer que producen lo singular en un sujeto, así como también se da cuenta de las modalidades de vincularse e interpretar el mundo, de los modelos de vida, las diferentes formas de construir significados y de interactuar con el universo (ANEP / CETP-UTU, 2009a, p. 120).

Es posible considerar —a la luz de los documentos en estudio— que desde la UAL se delinearon nociones clave sobre la subjetividad: el sujeto no está aislado y la subjetividad se construye en relación con otros y otras, en una red de vínculos intersubjetivos. La UAL fomentaba el encuentro y el diálogo como espacios de producción de subjetividad. En este sentido, es relevante considerar el contexto —sin que esto implique determinismos—, las condiciones materiales y simbólicas del entorno, así como las prácticas sociales que influyen en la producción de subjetividad. Esta unidad consideraba la realidad local y la historia productiva de la comunidad como elementos clave en el proceso educativo, pues era necesario tener una relación fluida con el territorio donde se iba a desarrollar la experiencia educativa en este formato: el trabajo era contextualizado.

Se entendía, además, que la subjetividad era el espacio de la libertad y la creatividad, donde el sujeto podía desarrollar un pensamiento crítico y tomar decisiones autónomas. La UAL —planteada así en su diseño original— buscaba generar escenarios de aprendizaje que promovieran la participación activa y la autonomía de los estudiantes.

En palabras de Puiggrós (2023) «[las experiencias] son representadas de maneras dispares, sobreviven resignificación, hay negaciones y usos políticos del olvido. Cada época desarrolla gramáticas y tecnologías para tramitar el recuerdo» (p. 32).

Desde la mirada pedagógica, la experiencia pone en diálogo diversos aspectos, incluido el vínculo con la institución y entre las personas que lo habitan. Sin institución, la experiencia queda sin forma, amontonada; por ello, se requiere cierta instrucción para vincular los fragmentos y desde ese orden y reorganización de la experiencia que se producen los conocimientos.

Por otra parte, para pensar la educación y la experiencia es necesario reconocer que no todas las experiencias son significativas o positivas: algunas obstaculizan u obstruyen nuevas y futuras experiencias educativas.

La capacidad de vivenciar, sufrir, actuar y consumir que se produce en una situación, tiene una función vital y por esta razón es experimental, e integra las diversas esferas de la actividad humana, por ello, las experiencias invisibles de la vida cotidiana son elementales para el arte y la educación (Dewey, 1958).

Es necesario pensar la experiencia en los puntos de encuentro y tensión entre lo personal y lo común:

De lo que se trata hasta aquí es de la alteridad como experiencia, porque la experiencia es siempre una relación en la que algo otro nos pasa, en la que algo otro nos altera. Y también de la experiencia como alteridad, porque la irrupción de la alteridad es siempre lo que hace que la experiencia sea experiencia, es decir, que nos lleve más allá de lo que ya sabemos, de lo que ya queremos, de lo que ya hacemos o de lo que ya decimos (Larrosa, 2009, p.191).

Desde la teoría de Ausubel (1983), se comprende que los aprendizajes son significativos si los contenidos están relacionados con lo que las y los estudiantes saben con anterioridad. Esta teoría —que constituyó un gran aporte al campo de las teorías del aprendizaje— permitió incorporar en el proceso educativo lo que el individuo ya sabe (aspectos de la estructura cognoscitiva del estudiante: puede ser una imagen, un símbolo, un concepto o una proposición) para que de esa manera se pueda establecer una relación con aquello que está propuesto y disponible para aprender. Esta se vincula al pensamiento

freiriano en lo relativo al reconocimiento de los saberes, conceptualización que fundamenta la propuesta del F_{PB} y —en particular— la metodología desarrollada en la UAL.

Diversas experiencias educativas en Latinoamérica atestiguan prácticas pedagógicas gestadas desde un supuesto donde se jerarquizaron las experiencias colectivas y la recuperación de los saberes que portaban las personas. En este sentido, es relevante advertir acerca de cómo esos saberes —que en muchas ocasiones permitieron la sobrevivencia— habitaron las comunidades y estuvieron en tensión en la era neoliberal y digital. Fue necesario, entonces, articular la necesaria alfabetización histórica y social de estos saberes intergeneracionales, para construir otros futuros posibles.

Las entrevistas evidenciaron procesos de transformación, particularmente vinculados al desarrollo personal, la autoestima, la responsabilidad y la capacidad de expresarse.

En lo que fue social me influyó bastante por el tema del habla y yo soy bastante tímido y creo que fue eso como que me desarrolló más para lo que es la etapa ahora que estoy iniciando (Entrevista 1).

Yo creo que logré recuperar un poco de la autoestima, encarar otra cosa desde otro lado (Entrevista 2).

Yo en el F_{PB} aprendí mucho. Mis viejos no estaban bien cuando empecé el F_{PB} y acá como que me abrigué mucho (Entrevista 3).

Se realizó una valoración general del F_{PB} como positiva y enriquecedora, tanto a nivel académico como personal.

5.4.2 Subjetividad, ciudadanía y participación

En el marco del FPB, las nociones de ciudadanía y participación adquirieron relevancia central — como ya se mencionó con anterioridad— ya que los y las adolescentes no solo son estudiantes, sino también sujetos de derecho. Este enfoque desplazó las antiguas doctrinas tutelares que los concebían como objetos de protección o control, y los reconoció como protagonistas activos, con capacidad de incidir en lo público. Se trató de un cambio de paradigma, que apostó a construir una ciudadanía activa desde edades tempranas, con promoción del compromiso con su entorno social, la toma de decisiones informadas y la acción colectiva (Blanco Falero, 2015)

El perfil poblacional adolescente y joven es diverso y complejo. Aunque hoy se reconoce a los jóvenes como actores sociales estratégicos, capaces de promover transformaciones en sus comunidades, aún persisten representaciones estigmatizantes que los asocian a la problemática, la inmadurez o el riesgo (Blanco Falero, 2015).

Esta mirada adultocéntrica y fragmentada ha impactado negativamente en la forma en que se diseñaron e implementaron las políticas públicas y ello debilitó el potencial de la participación juvenil. El FPB —como espacio educativo integral— ha tenido la responsabilidad de confrontar estas visiones y de habilitar contextos para el protagonismo juvenil, desde una perspectiva inclusiva y transformadora.

El proceso histórico de la participación política y ciudadana de adolescentes y jóvenes tiene una historia muy reciente. En este sentido, se detallaron algunas experiencias de promoción e incorporación de la participación y la contextualización de las y los adolescentes como sujetos de derecho en los espacios educativos, como ejercicio de ciudadanía y convivencia:

... Fui el delegado dos años consecutivos, que fue lo que duró el FPB. También tenía buena relación con mis compañeros. También tenían sus grupos y demás. Pero además tenía una buena relación en general con todos. Muchos los cruzo en la calle. También intentó saber por qué hay algunos que obviamente no continuaron, que para mí es algo que no deberían hacer, y bueno, siempre intento que vuelvan a estudiar un poco (Entrevista 1).

Para que esto sea posible se requieren instrumentos jurídicos internacionales y nacionales. En este sentido la Convención sobre los Derechos del Niño (CDN) —adoptada en 1989 y ratificada por Uruguay en 1990— constituyó el primer instrumento jurídico internacional con carácter vinculante que reconoció a niños, niñas y adolescentes (NNA) como titulares de derechos y sujetos plenos en el ejercicio de la ciudadanía. Este tratado

reúne, en un mismo cuerpo normativo, los derechos civiles, políticos, sociales, económicos y culturales de los NNA. Entre sus disposiciones más relevantes se encuentra el artículo 12, que reconoce su derecho a expresar libremente su opinión en todos los asuntos que les afecten, de acuerdo con su edad y madurez, en base al principio de *autonomía progresiva* (Weisz y Blanco, 2017, p. 4).

La *Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes* adoptada en 2005 y también ratificada por Uruguay, amplió este reconocimiento a las personas de entre 15 y 24 años. Este instrumento comprometió a los Estados a garantizar el ejercicio pleno de sus derechos, especialmente el de participación política, ya que los perfilaba como actores con capacidad para incidir en la vida pública de sus países (Blanco Falero, 2015).

A nivel nacional, el *Código de la Niñez y la Adolescencia (CNA)* —promulgado en 2004 mediante la ley N.º 17.823— incorporó estos principios al ordenamiento jurídico uruguayo. El CNA adaptó la legislación interna a los estándares internacionales de derechos humanos y consagró la participación como un *derecho esencial* para niños, niñas y adolescentes (Weisz y Blanco, 2017, p. 5).

Según las autoras citadas, este marco normativo —junto con el ascenso de gobiernos progresistas en América Latina y el apoyo de organismos internacionales— generó una «ventana de oportunidad» (p. 5) para el desarrollo de políticas públicas orientadas a promover espacios reales y efectivos de participación juvenil y adolescente en Uruguay.

Alfagame, Cantos y Martínez (2003) analizaron el alcance de participación:

proviene del latín participatio y parte capere, que significa *tomar parte*. A través de la participación compartimos con los otros miembros del grupo decisiones que tienen que ver con nuestra vida y la de la sociedad a la que pertenecemos (p. 35).

Como señala Hart en su reflexión sobre la participación, esta debe ser entendida como «un proceso dinámico y constructivo» (Alfagame et al., 2003, p. 40), en el que no se trata simplemente de la inclusión pasiva de los individuos en espacios determinados, sino de un proceso continuo de construcción y empoderamiento. Este enfoque se amplía en otro de sus aportes clave: la importancia del ambiente para iniciar y fomentar la participación.

También Hart,

La participación protagónica... recoge la experiencia de varias décadas de organización y educación popular en América Latina, tomando cuerpo en la infancia con las experiencias de niños y niñas trabajadores y de sus esfuerzos por ser reconocidos como sujetos sociales y políticos de derechos (Ídem, p. 45).

Aquí, la participación no solo es un derecho, sino una forma de reconocer a los niños, niñas y adolescentes como actores políticos y sociales activos, capaces de transformar su entorno. El protagonismo derivado de este proceso representó un gran salto de la participación: un paso que llevó a los jóvenes del ejercicio de su derecho a la verdadera actoría social.

En este marco, la *Ley General de Educación n.º 18.437*, en su artículo 9, estableció que:

La participación es un principio fundamental de la educación, en tanto el educando debe ser sujeto activo en el proceso educativo para apropiarse de manera crítica, responsable y creativa de los saberes. Las metodologías que se apliquen deben favorecer la formación ciudadana y la autonomía de las personas.

Este principio se erigió en un pilar esencial del FPB, ya que subrayó la necesidad de que las y los estudiantes sean reconocidos como sujetos activos en su proceso educativo, no solo como receptores pasivos de conocimiento.

Desde esta perspectiva, la participación se entiende no como un fin en sí mismo, sino como un derecho humano y una actividad esencial de los seres humanos. En el contexto del FPB, el objetivo principal no era simplemente fomentar la participación, sino habilitar los procesos participativos desde el inicio. La participación no debe ser vista como una meta que los estudiantes deban alcanzar, sino como un principio transversal que debe enmarcar todas las acciones educativas. El hecho de estar presente en un espacio educativo no garantiza que se esté participando activamente; por el contrario, el proceso de participación requiere un ambiente que favorezca el diálogo, la toma de decisiones colectivas y el reconocimiento mutuo. Por esto, es crucial que las metodologías y prácticas del FPB sean coherentes con esta visión y que promuevan un espacio en el que la participación sea vivida como un derecho y un ejercicio continuo, alimentado por la autonomía, la crítica y la creatividad de los estudiantes.

En el marco de una formación integral en Derechos Humanos, el informe «Aristas» del INEE (2018) destacó la relevancia de la convivencia y la participación como dimensiones fundamentales. El informe subrayaba que quienes asistieron a centros privados y al FPB presentaron índices de vínculos significativamente más altos que aquellos de liceos públicos y ciclo básico tecnológico, especialmente en cuanto a la preocupación por los compañeros y el disfrute compartido en clase. Estas diferencias pueden explicarse por ciertas características estructurales y pedagógicas de los centros educativos: en primer lugar, la

menor cantidad de estudiantes por grupo en liceos privados y formación profesional básica, que favorecería vínculos más cercanos (Colombo, 2011) y, en segundo lugar, el enfoque curricular centrado en intereses comunes y el formato de taller propio del FPB que permite la construcción de lazos más estrechos entre estudiantes (Ventós Coll, 2015). Estas condiciones incidieron directamente en la calidad de los vínculos y, por tanto, en la vivencia cotidiana de los Derechos Humanos y la participación en el ámbito educativo (Aristas INEEd, 2018).

Reconocimiento, vínculo, dar la palabra

En ese sentido, en varias de las entrevistas realizadas tanto a estudiantes como a talleristas se pudo visualizar el proceso de adquisición de una voz propia, el tomar parte, el instalarse en el lugar de sujeto de derecho y sujeto de la educación.

Y creo que es importante también ese vínculo para que para que ellos se sientan en el aula en confianza y puedan aprender desde ahí también, porque si el estudiante no se siente en un lugar donde está en confianza, en donde es querido, o sea, es como complicado que que pueda expresarse para poder aprender. Pasan a veces hay luces que vienen con muchas situaciones problemáticas que les cuesta mucho expresarse y bueno y después de un largo recorrido, vos lográs que puedan empezar con a expresarse, a decir que qué le qué le pasa o como menos pueda lograr que que expresen lo que saben o o que empiecen a sacar con los estigmas que traen por a veces por su tu propio entorno (tallerista de Informática)

Muchas veces se sorprendían de lo que hacían o les provocaba admiración y se lo expresaban a ellos. Y claro, y los chiquilines siempre lo que estaban, lo que precisaban era la mirada de afuera que les dijera, «Qué bien, ¿y vos hiciste esto? Qué fabuloso, pero está bárbaro» (tallerista de Gastronomía).

Otra clave del proceso consistió en pensar la subjetividad y su vínculo con la ciudadanía; pues un sujeto que pueda comprender su propia subjetividad estaría mejor preparado para ejercer sus derechos y participar en la sociedad.

En este sentido, el plan planteó una perspectiva que podemos pensar desde el aporte de la teoría del reconocimiento. Honneth (1997) indicaba que la identidad personal y el desarrollo social se construyen mediante el reconocimiento recíproco y este se organizaba en tres esferas fundamentales:

- Amor: relacionado con el afecto y las necesidades emocionales. El reconocimiento fortalece la autoconfianza, mientras que el menosprecio se manifiesta como maltrato físico o emocional y afecta profundamente esta confianza básica.
- Derecho: reconocimiento como sujeto moral y ciudadano. Aquí se desarrolla el autorrespeto, y su negación se manifiesta mediante la exclusión o negación de derechos, lo cual socava la percepción de dignidad personal.
- Valoración social (solidaridad): reconocimiento de las capacidades y contribuciones sociales del individuo, que generan autoestima. El menosprecio se produce a través de la desvalorización o humillación, que dañan la identidad social.

Honneth (1997) sostenía que las experiencias de menosprecio impulsaron luchas sociales y personales por el reconocimiento, y estas reivindicaciones fueron un motor moral para la expansión de la libertad y la justicia.

En este sentido, la UAL —en su conceptualización inicial— planteaba entre sus fundamentos la necesidad de promover una educación que fomentara la producción de subjetividad, *con reconocimiento* hacia las y los estudiantes como sujetos activos en su propio proceso de aprendizaje. A través de la interacción con la comunidad, la reflexión crítica y la participación en experiencias diversas, se buscaba que los estudiantes desarrollaran una subjetividad que les permitiera ser ciudadanos responsables y comprometidos.

A partir de lo relevado en las entrevistas a talleristas, es posible aseverar que el aprendizaje en el FPB ha constituido una experiencia subjetiva profunda que atravesó lo emocional, lo vincular, lo social y lo cultural. Las y los talleristas destacaron que el proceso educativo suponía reconocer al otro, sostenerlo, invitarlo a creer en sí mismo. El taller era un espacio donde se pudo rehacer el deseo de aprender de las y los estudiantes que descubrían que eran capaces.

En la valoración sobre la experiencia personal, se buscó identificar si percibieron que la experiencia en FPB puso en el centro a la persona y cómo fue entendida la personalización. Las respuestas sugieren que existió un proceso de énfasis particular en la persona y que la adaptación individual fue central en el FPB, en tanto esto pudo impactar positivamente en el proceso subjetivo de quienes participaron.

A partir del espacio abierto para comentarios generales —que habilitó la expresión de otras ideas o perspectivas sobre la experiencia en el FPB— se recogió información con perspectivas cualitativas más profundas sobre cómo los estudiantes vivieron y percibieron el proceso. Los datos relevados permiten afirmar que el plan constituyó, en general, una

experiencia que valoró las habilidades preexistentes de las y los estudiantes, buscó adaptarse a sus necesidades individuales, facilitó la continuación de estudios y —en menor medida— el acceso al trabajo y una aproximación al entendimiento del mundo laboral.

Se puede concluir que el FPB tuvo un impacto significativo en la trayectoria educativa y personal del estudiante, aunque con variaciones en la experiencia individual.

Capítulo 6. Algunas experiencias significativas que se narran desde el rol de talleristas.

¿Cómo algo se torna una experiencia educativa significativa?

6.1 Participar en proyectos productivos

Me acuerdo en el Sauce, ponele, 2014-2015 una escuela muy pequeña, la población muy local, yo tenía un FPB, me acuerdo, nosotros empezamos a trabajar no solamente los proyectos que querían las familias y los chiquilines, sino que empezamos a trabajar con determinados modelos para lograr determinadas cosas. Se emplearon en la tarea. Tan es así que logramos todo. Logramos comprar máquinas que la escuela no tenía hace tiempo para tallar, de carpintería. Logramos comprar la madera para el año y para el otro año. ¿Y quién compró toda esa producción en serie? La propia comunidad. Eso estuvo muy bueno. Pero además me acuerdo que era un grupo chiquito, serían seis o siete, era vespertino, se habían descansado mucho en la parte académica y no dimos brazo torcer, le dijimos, es tan importante la parte teórica, que los tuvimos suspendidos del taller durante 15 días, con el dinero que teníamos compramos todas las cuadernolas que precisaban y tuvieron 15 días copiando todo en los cuadernos, y después hicimos la segunda prueba integrada después de copiar todo y salvaron todo (tallerista de Carpintería).

En el relato se visualiza cómo la comunidad se involucró, lo que permite jerarquizar el sentido de pertenencia. Se narró la relevancia del desarrollo académico, desde la integralidad, con un enfoque en equilibrar la teoría y la práctica. Fue suspendido el taller durante quince días para que las y los estudiantes se enfocarán en las materias académicas y asegurarse de que completaran su ciclo. De alguna manera, conllevó a que se relacionaran de otra forma con esas asignaturas que no son el taller: se logró que los estudiantes entendieran la importancia de la teoría en la práctica y generarán otro vínculo con los saberes.

Las y los estudiantes valoraron la oportunidad de mejorar en sus estudios. Asimismo se planteó la relevancia de los recursos, en este caso, autogestionados: «se ese año se logró todo, o sea, ellos aprendieron, ellos vieron el valor de su trabajo, ellos donaron parte de su trabajo, ellos se nutrieron de la madera para no tener problema el año, el año que viene que yo no fui el profesor, pero ellos seguían» (tallerista de Carpintería).

6.2 Kevin y la salsa de pizza

...él se fue adaptando, se le hablaba mucho y se le ponían límites. Tenía unas amigas, chiquilinas muy buenas, que tenían unas familias, que las respaldaban mucho y ellas, le hablaban mucho, también lo aconsejaban y lo rezongaban y claro, Kevin que no sabía nada de cocina cuando entró. (...). A ellos les parece una debilidad no saber, como que los deja mal parados. Y bueno, fue aprendiendo, o sea, pasó a segundo, pasó bien. Y cuando nos fuimos a hacer un paseo, al parque Lecocq, teníamos que llevar unas pizzas, Kevin fue el encargado de hacer la salsa de las pizzas. Y todos decían que la salsa había quedado la cosa más deliciosa. Yo también se lo dije. Él estaba como orgulloso y se ponen a hacer lo correcto y... al año siguiente que él vino también, pasado el tiempo, él lo recordaba y entonces siempre se ofrecía para hacer la salsa para las pizzas para vender y todo eso (tallerista de Gastronomía).

Kevin pasó de ser considerado como inquieto y conflictivo a sentirse valorado y responsable: no parecía estar interesado en la Gastronomía, no creía que podría hacerlo bien, no sabía nada de cocina al principio; pero tuvo un crecimiento significativo, fue responsable de hacer la salsa para el paseo y esa salsa que preparó fue un éxito.

El adolescente tuvo la oportunidad de sentir orgullo de su trabajo. Esto le dio confianza para ofrecerse a nuevas tareas: las dificultades parecen disminuir con el acompañamiento de esas amigas que la tallerista nombra, del propio acompañamiento y reconocimiento (Honneth, 1997) de la docente de su trabajo, creer en sus habilidades, que lo reconocieran parece ser clave en reforzar su autoestima, lo que cambió su disposición en el aprendizaje.

De esa manera, se hacen presente también los aportes de la educación popular, de la que se nutrió el F_{PB} para su fundamentación: la relevancia del reconocimiento de los saberes que portan los sujetos, ya que no se trata de transferir conocimientos, sino principalmente de crear las posibilidades para que el proceso suceda, se pongan en diálogo los saberes y se produzca conocimientos (Freire, 1995)

6.3 Jonathan y el reconocimiento de su padre como cocinero en casa. Autonomía progresiva

...en una muestra estaba Jonathan (otro infiernillo), pero estaba mal con la muestra porque iba a venir el padre. Entonces fui a hablar con el padre... lo paré, ya estaba medio fuera del salón, (lo criaban el papá y la abuela porque la mamá.... se había ido, eran personas muy estructuradas, serias...) le dije que lo hicieran cocinar en la casa, que cocine, que lave, que limpie, porque en el taller hacía eso, que cocine, que tuviera una participación responsable, eran tres no más y la abuela ya era mayor, entonces que le fueran dando un espacio de grande. Que tenía buena mano para la cocina y que siguiera estudiando. Jonathan era como que temblaba. ¿Qué le había dicho yo al padre? «No, no, profe, ¿para qué habló con él?». Y entonces después cuando nos volvemos a ver me dice: «Tengo que hablar con usted, profesora. Dígame, usted qué fue lo que le dijo a mi padre de mí. Porque los otros días vino mi padre y me compró una batidora y me dijo que le hiciera una torta y que yo tenía que cocinar, que esto, que lo otro». Nunca esperó que el padre le diera, no sé, ese respaldo o de alguna forma lo hizo así (tallerista de Gastronomía).

En este caso, el relato, la narración de la experiencia vivida, evidencia cómo la comunicación de la tallerista con los referentes familiares fue relevante en el proceso. La docente intercambió y orientó al padre, le transmitió información relevante para el vínculo y la posibilidad de promover mayor autonomía de su hijo en la casa, especialmente en la cocina. En este caso, se visualiza que hubo momentos de tensión, como cuando Jonathan temía lo que su padre pensaría de su educación en cocina, pero el respaldo de su familia fue clave para su éxito. Cuántas cosas estarían atravesando esos procesos. La tallerista decía en el contexto de la narración que ella no sabía por qué había ido en la búsqueda del padre, pero hubo algo en la preocupación del estudiante por la llegada del padre que la lanzó a realizarlo. Entiende que, de alguna manera, legitimó la orientación cursada y promovió otra forma de estar en su casa, con más responsabilidad y otro lugar en la UTU.

Quizás aquí se visualizan algunos aspectos del plan, en tanto promovió procesos educativos que vinculaban a las personas con los saberes desde otro lugar. Meirieu (1998) planteaba una visión de la educación que se aleja de la lógica de la fabricación o del control absoluto sobre el otro, reconocía al sujeto como protagonista de su propio aprendizaje. Educar, en este sentido, significaba renunciar a la omnipotencia del acto educativo y asumir que solo aprende quién decide hacerlo. Esto exige, por parte del educador, una tarea

profundamente ética y política: crear las condiciones para que el sujeto pueda moverse de un lugar a otro en el mundo, es decir, brindarle los medios y oportunidades para que pueda ocupar un lugar propio. Al articular el reconocimiento del sujeto de la educación —no como objeto a moldear, sino como alguien con voluntad, deseo y capacidad de transformación—resultaba necesario activar algunos procesos que permitieran que el sujeto habitara y se ubicara en ese lugar, esté disponible para aprender.

Apareció (aunque no dicha, ni explícita) una cierta mirada freiriana sobre el sujeto: se concibió la relación educativa desde una postura dialógica de la educación, el educador/a y el educando/a fueron a conocer el mundo a través de la palabra, en un acto que requería acción y reflexión conjunta sobre un «objeto cognoscible»: el mundo, para de esa manera ocupar un lugar en él de forma consciente, crítica y activa: «el verdadero diálogo reúne a los sujetos en torno al conocimiento de un objeto cognoscible que actúa como mediador entre ellos» (Freire, 1990, p. 70). Es la transmisión de la cultura y de las relaciones humanas lo que permite y enmarca esta relación educativa.

6.4 Una visita para imaginar... cosas impensadas

...una visita que hicimos acá al Radisson, con un grupo de Lavalleja, nos mostraron las habitaciones, todo era nuevo para ellos. Después fuimos al restaurante que tiene esas vistas divinas ahí, y ellos se sacaban fotos que esto, y entonces una chiquilina decía: «profe, nunca en mi vida me imaginé que yo iba a estar en este lugar, que iba a poder estar acá y mirar esto. Nunca en mi vida me lo imaginé». Entonces, esa chiquita lo expresó, ¿no?, que había quedado como, está, como impactada con estar ahí. Le digo: «estás acá, es un lugar, podés venir a trabajar, puedes mandar un currículum para trabajar acá y bueno, vos recién estás empezando, sos muy chiquita. Después a donde te lleve la vida, nadie, nadie tiene límite, ¿no? (tallerista de Gastronomía).

Visitas al ballet o al Radisson que habilitaron nuevos imaginarios posibles sobre lo que pueden ser y hacer. Es aquí donde, además, se jugó el legado del patrimonio: el poder hacer parte a quienes llegan a este mundo que les pertenece; efectos de la visita que permitieron a los estudiantes soñar con nuevas posibilidades para su futuro, gozar de ese paisaje común, apropiarse.

Estas visitas y espacios de encuentro con el medio fueron coordinados y trabajados en los espacios de aula por la UAL, en la concepción de que el vínculo con el sector productivo¹⁰ y con lo social amplio aportaría a los procesos educativos una forma integral, pero a su vez habilitaría la concreción de algunos elementos claros de la relación educación y trabajo.

Vincularse con el sector productivo fue fundamental, ya que les permitió conocer espacios de trabajo reales y aproximarse a las demandas del mercado laboral, además de poder pensar cómo se relacionan y se pueden aplicar los conocimientos adquiridos en el aula. La interacción con el sector productivo y con profesionales tuvo impactos en los saberes y en las habilidades prácticas y sociales necesarias en el desempeño, esta experiencia también motivó y orientó a los estudiantes en su continuidad educativa.

¹⁰ En la alfabetización laboral se plantea una mirada que articula alfabetización y extensión:

El trabajo como principio educativo para la UAL exigiría generar la praxis en el proceso conjunto de problematización con los y las estudiantes a partir de vivencias y/o experiencias de trabajo. Para que el proceso de problematización incluya vivencias y experiencias en el mundo del trabajo, los alfabetizadores buscamos expandir el aula al sector productivo más allá del taller del centro educativo mediante las estrategias y actividades de extensión. Sintéticamente estas son: Acercamientos a los emprendimientos y oficios presentes en el territorio, acompañamiento y orientación de proyectos productivos elaborados por los estudiantes, negociaciones y acuerdos con empresas para el desarrollo de Pasantías laborales curriculares, entrevistas junto a los estudiantes a referentes del sector productivo de la localidad, de instituciones educativas y laborales de índole nacional, departamental o local, realización de seminarios, foros, encuentros entre estudiantes, docentes y actores del sector productivo, promoción de extensión de la enseñanza técnica-tecnológica a partir del desarrollo de proyectos innovadores que respondan a los problemas productivos del territorio (CETP-UTU, 2016).

6.5 Proyectos interdisciplinarios e intergeneracionales

Sí, hubo un año que hicimos un proyecto con varios profes y fue muy muy rico el proceso y sobre todo llevó a que hay dos cosas que rescato. Un año, el primer año que trabajé en un lugar que había una división muy grande entre las dos orientaciones, no se podían ni ver los gurises. Y justo se dio que los talleristas de la mañana nos llevábamos muy bien. Entonces empezamos a hacer un trabajo integrado y lo que decidimos fue prestarnos a «Diseñando el cambio»¹¹ vimos qué trabajar en ese año, fue como un *boom* de la entrega de *tablet* de Plan Ceibal para los adultos mayores. Entonces, lo que hicimos fue presentar un proyecto en donde trabajar con los gurises, en lanzar manuales para las *tablet* de Ibirapitá. Hubo mucha resistencia de algunos docentes que no querían trabajar, pero bueno, los que pudimos trabajar logramos trabajar los dos grupos juntos, hacer todas las actividades para «Diseñando el cambio» y fue una experiencia preciosa. Tuvimos contacto con Ibirapitá que trajo el ómnibus para trabajar en una plaza cerca de la institución. Fuimos con los gurises, después en junio hicimos lo que fue el Día del Abuelo. Fue el acto y después así se hizo un café y la verdad que esa fue una experiencia sumamente rica y como que se rompió esa barrera entre los gurises, que bueno los Gastronomía por un lado y Informática por otro. También en un proyecto de reciclado hicimos varias cosas juntos y entre otras las cosas que hicimos juntos con el talleristas de Música hicieron una canción para presentar el video con los proyectos y bueno, eso como que los unió. Entonces ese trabajo desencadenó en otros que hicimos este un taller para para sordos, aprender lengua señas, que querían aprender un poco qué era ese mundo y es esa fue una experiencia también muy rica para se trabajó muy bien con los docentes (tallerista de Informática).

En este caso, la tallerista se refirió al proyecto «Diseñando el Cambio», que involucró a la comunidad, docentes y estudiantes que trabajaron juntos en la elaboración de manuales para adultos mayores sobre el uso de *tablets*. Se rompió la barrera entre las orientaciones de Gastronomía e Informática, además hubo resistencia inicial entre algunos docentes, pero se logró superar con trabajo en equipo. Parece significativo el trabajo interdisciplinario y la perspectiva intergeneracional, que generó un espacio de aprendizaje mutuo entre estudiantes y las personas adultas mayores.

¹¹ «Diseñando el Cambio» es un programa educativo, implementado por Plan Ceibal, que desde el año 2013, aproximadamente, busca empoderar a estudiantes y docentes para que identifiquen problemas en sus comunidades educativas y diseñen soluciones innovadoras utilizando como metodología el pensamiento de diseño.

6.6 Análisis transversal de las experiencias

Las experiencias significativas que describieron las y el tallerista (cómo cocinar para otros, visitar espacios laborales reales y llevar adelante proyectos solidarios) generaron efectos y fortalecieron la autoestima.

Las experiencias transitadas dan cuenta de los efectos en la subjetividad, este proceso se produjo en clave de vínculo docente-estudiante, en un marco de confianza, escucha, vínculos mediatizados por elementos educativos concretos, contenidos, tareas, experiencias que involucraron un aprender-haciendo y un hacer-aprendiendo (Figari, 1965). Estas actividades permitieron a los estudiantes verse desde otro lugar, por ejemplo: Kevin cocina bien, le queda rica la pizza, recibe elogios, y esto transformó su actitud y el efecto en el vínculo con los aprendizajes.

Podemos considerar que la experiencia es una base fundamental para la construcción de sentidos:

...los sentidos de la educación se construyen a partir de las experiencias de formación vividas en las instituciones educativas (familia, educación graduada —primaria, media y superior—, organizaciones de la sociedad civil, etc.), siendo siempre una interpretación o construcción social... la experiencia de formación la pensamos como aquello que «le» pasa al estudiante, aquellos acontecimientos que va viviendo en su tránsito por las instituciones educativas y que le posibilitan construir saberes, sentidos. Acontecimientos educativos que alteran, contactan, afectan, despiertan su deseo de saber y a través de los cuales se aproxima al conocimiento (Ruiz, y Weisz, 2022, pp. 31-32).

Como se menciona en el punto 5.2 de este apartado, en los aspectos del diseño del Plan y los relatos de las entrevistas se evidencia una experiencia situada y singular, en los términos conceptualizados por las autoras antes citadas:

Esta experiencia construye al estudiante de manera vincular, relacional. A través de la singularidad de estar siendo con otros, produce o recupera experiencia y a la vez, hereda, resiste, rechaza o re- significa sentidos de la educación. Sentidos que refieren a un momento socio-histórico, que los re- significan o construyen de manera situada (Ruiz y Weisz, 2022, p. 32).

En palabras de Gaulejac (2013) estos sentidos son una construcción social, enmarcada en un determinado momento histórico y político, que abarca pasado, presente y futuro donde se articula historia e historicidad (Ruiz y Weisz, 2022).

Podemos pensar que los acontecimientos educativos dejan huella, producen afectos y saberes, la experiencia educativa deja huella transforma y le permite transformar.

7. Algunas posibles conclusiones

La tesis tuvo como objetivo general comprender, desde la voz de egresadas y egresados, las experiencias significativas que acercan o alejan la relación entre educación y trabajo en el marco del Programa de Alfabetización Laboral del FPB de la DGETP-UTU, y de manera específica identificar y analizar esas vivencias tanto en el proceso formativo como en el vínculo con el mundo laboral. Los resultados muestran que el programa adquirió sentido cuando reconoció trayectorias singulares y habilitó procesos de resignificación subjetiva, reafirmando la importancia del derecho a la educación como un tránsito acompañado. Asimismo, se evidenció que democratizar el acceso exige no solo abrir puertas, sino crear condiciones para sostener los procesos formativos, y que la relación educación-trabajo es histórica y contextual, más ligada a la ampliación de horizontes y al fortalecimiento de la autoestima que a la empleabilidad inmediata. Finalmente, el proceso identifica y destaca que los planes y programas son perfectibles, pero que el FPB representó una política clave para garantizar inclusión educativa y social en contextos atravesados por diversas situaciones y desigualdades. A continuación se presentan algunas consideraciones.

Relevancia en los procesos singulares

Una de las principales fortalezas del FPB en su diseño inicial residía en su capacidad para habilitar espacios donde se reconozcan y valoricen las trayectorias singulares de quienes estudian. Las entrevistas mostraron cómo la experiencia educativa cobró valor cuando lograba dialogar con las biografías, deseos y horizontes de quienes participaron. El acto educativo se volvió una oportunidad de resignificación subjetiva, en tanto permitió reconocerse como sujetos capaces de aprender, de participar y de proyectar. Esta dimensión reforzó la importancia de pensar políticas educativas que no sean únicamente enfocadas en resultados o estandarizadas, sino que consideren las particularidades de los sujetos, sus historias y contextos, para que la formación tenga sentido y potencia transformadora.

7.1 Derecho a la educación y continuidad educativa

El F_{PB}, en tanto política educativa situada, se inscribió en el horizonte del derecho a la educación, entendido no solo como el acceso formal a la educación, sino como la posibilidad real de transitar trayectorias educativas continuas, significativas y con sentido. Desde esta perspectiva, la propuesta educativa debe pensarse como parte de un proceso integral que garantice condiciones institucionales y pedagógicas para el sostenimiento del vínculo educativo. Este derecho se ve tensionado cuando la continuidad educativa depende exclusivamente de la voluntad individual o de condiciones externas desiguales, en lugar de ser garantizado por políticas públicas que reconozcan la complejidad de las realidades sociales de las y los estudiantes. Reconocer el derecho a la educación implica también reconocer las barreras que impiden sostener procesos formativos en condiciones de equidad.

La Ley General de Educación planteó el derecho a la *educación a lo largo de la vida*, pero con claridad el proceso investigativo realizado arroja la mirada sobre la necesidad concreta de planes y programas específicos que permitan proveer no solo el acceso, sino la permanencia en el sistema educativo. Es decir, una apuesta a la continuidad educativa y a experiencias significativas, que podrían cambiar los sentidos y el vínculo con lo educativo, que acorten las brechas y las barreras que impiden a muchas persona ejercer plenamente el derecho a la educación consagrado en la ley.

7.2 Democratizar el acceso a la educación y sostener el proceso

El acceso a la educación no puede agotarse en la mera inscripción al sistema. Democratizar verdaderamente la educación implica desplegar condiciones materiales, simbólicas y pedagógicas para que el proceso formativo sea habitable y justo. El F_{PB}, como dispositivo educativo, representó una oportunidad para ampliar el acceso, pero esto solo será efectivo si va acompañado de medidas que garanticen el sostenimiento del proceso, tanto en términos de condiciones laborales de quienes educan como de acompañamiento integral a estudiantes. En este sentido, el compromiso institucional debe incluir el fortalecimiento de equipos educativos, promover la formación permanente, dotar de recursos adecuados, tiempos pedagógicos dignos y políticas interseccionales que reconozcan la complejidad del vínculo entre educación, pobreza y exclusión social.

7.3 La relación educación-trabajo y las experiencias significativas

La relación entre educación y trabajo no puede pensarse como unívoca ni cerrada; más bien, como se señaló con anterioridad y se ha expresado en las entrevistas realizadas a estudiantes y talleristas, es una construcción situada, histórica y contextual, atravesada por tensiones, disputas de sentido y cambios sociales. En este trabajo se visibiliza cómo el FPB produjo experiencias educativas significativas que, más allá de una salida laboral directa, han impactado en la subjetividad, en el fortalecimiento de la autoestima y en la ampliación del horizonte de posibilidades vitales. Pensar esta relación desde una perspectiva de trabajo digno y ciudadanía crítica implica ir más allá de la lógica de empleabilidad, para situar la formación en un proyecto de justicia social, donde el trabajo sea derecho y donde la educación habilite a las personas a participar activamente en la construcción de nuevos horizontes posibles.

7.4 Los planes y programas siempre son perfectibles

Es posible realizar diversas menciones sobre los aspectos a mejorar del plan. Sin embargo, resulta evidente que las políticas educativas en general requieren ajustes y actualizaciones. Centrar el análisis únicamente en las debilidades del plan puede conducir a destacar aspectos cualitativos que, si bien son importantes, no son necesariamente sustantivos en el proceso.

El FPB representó un aporte significativo en la consolidación del derecho a la educación para personas que viven en contextos complejos, atravesadas por múltiples vulnerabilidades, muchas veces no contempladas adecuadamente por el sistema educativo universal.

Podríamos decir que en el Uruguay actual, en este momento histórico¹², aún se necesita de políticas específicas, que no solo promuevan el acceso a la educación, sino que también fomenten la filiación social y la integración. Sin políticas concretas, amplios sectores de la población pueden quedar excluidos de las redes de contención y pertenencia. En este sentido, la educación y el acceso a la cultura se configuran como elementos fundamentales para generar vínculos reales con las políticas universales y con la sociedad en su conjunto.

¹² Según el Instituto Nacional de Estadística (INE) a partir de los datos relevados en el Censo 2023 todavía hay altos niveles de población que no han culminado el Ciclo Básico. Se plantea que en el caso de la Educación Media Básica, los varones representan el 51,4 % y las mujeres el 48,6 %. El 24,4 % de la población mayor a 25 años de edad culminó el ciclo mencionado (ver Anexo 6).

Capítulo 8

Reflexiones finales

El proceso investigativo desarrollado en este trabajo se nutrió de una perspectiva crítica que, como plantea Manero (1995), reconoce al conocimiento como una producción que simultáneamente revela y oculta. Esta doble dimensión se expresa no solo en el recorte del objeto de estudio, sino también en las propias condiciones institucionales, políticas y subjetivas que atraviesan a quien investiga. En este sentido, la noción de implicación se erigió en una categoría central, no como un elemento accesorio o de honestidad metodológica, sino como parte estructurante de la producción de conocimiento.

Este análisis no solo se propuso comprender al F_{PB} como política educativa, sino también interrogar los efectos que produce en los sujetos que lo transitan y en quienes participan de su implementación. El aporte de disciplinas como la pedagogía, la psicología, la antropología, la sociología y la epistemología permite abordar estos procesos desde múltiples aristas, habilitando una mirada más compleja y situada.

La incorporación del análisis institucional, particularmente desde la perspectiva de la implicación propuesta por Lourau (1991), permitió problematizar el lugar de la tesista, al reconocer que toda práctica de investigación está inmersa en una red de relaciones que condicionan y atraviesan la producción del saber.

Desde esta posición, se asume que no existe neutralidad posible en el campo de la investigación educativa y social. Por el contrario, se reconoce que el acto de investigar conlleva siempre una toma de posición, una inscripción en determinadas tramas institucionales, políticas y subjetivas. La trayectoria profesional y gremial de quien investiga forma parte de esas redes y constituyó una dimensión significativa del proceso analítico.

En este sentido, el trabajo reveló un proceso formativo e investigativo que, como señala Parodí, Pastore y Silva Balerio (2021), está todavía en construcción dentro del campo de la Educación Social, pero que avanza hacia una consolidación cada vez más clara de la investigación como parte constitutiva del rol profesional.

Asimismo, este recorrido permitió identificar que el F_{PB}, como política educativa situada, produjo efectos significativos, tanto en el plano institucional como en el subjetivo. Las entrevistas realizadas evidenciaron que los procesos educativos no se redujeron a la obtención de resultados formales ni a la adquisición de competencias técnicas, sino que impactaron profundamente en la subjetividad de quienes los transitaron. Estos espacios promovieron procesos de socialización, acceso a la cultura y reconstrucción de lazos simbólicos, en palabras de Arendt y Frigerio, habilitar el gesto de «heredar para filiar»: inscribir a las nuevas generaciones en una historia común, hacerlas parte de la humanidad. Sin embargo, estos efectos suelen quedar invisibilizados bajo las lógicas instrumentales de

la evaluación y el rendimiento, por lo tanto, merecen un lugar destacado en el análisis de las políticas públicas en educación.

Desde este marco, es imprescindible apostar y sostener la dimensión del derecho a la educación, entendida no sólo como acceso a contenidos curriculares, sino como posibilidad real de construcción de ciudadanía, de dignidad y de asumir los propios proyectos de vida. La educación en este nivel se volvió un espacio fundamental para la producción de subjetividades, capaces de accionar críticamente en la sociedad. Esta perspectiva exigió pensar las trayectorias educativas más allá del rendimiento o la eficiencia, e inscribirlas en el horizonte más amplio del ejercicio pleno de derechos.

En este sentido, también se planteó la necesidad de interrogar la relación entre educación, ciudadanía y trabajo digno. Las políticas educativas que vinculan formación con la perspectiva laboral deben ser comprendidas en el marco de los derechos sociales, para evitar recaer en lógicas meramente adaptativas al mercado de trabajo. Una formación integral, crítica y situada puede habilitar a los sujetos no solo a conseguir un empleo, sino a reclamar condiciones de trabajo dignas y justas, a ejercer ciudadanía plena, y a disputar sentidos sobre lo educativo y lo laboral.

Por otro lado, el cruce entre educación y trabajo apareció como un territorio fértil para nuevas preguntas, especialmente cuando se trata de poblaciones en situación de vulnerabilidad o desigualdad. En este cruce, surgieron tensiones entre las expectativas institucionales, las trayectorias de vida de las y los estudiantes y los sentidos subjetivos que adquirió la formación en contextos concretos. Este aspecto reforzó la necesidad de abordar las políticas educativas no solo desde una lógica de oferta, sino también desde la perspectiva de quienes las habitan y resignifican en su experiencia cotidiana.

El proceso de investigación ha sido fundamental para la formación de la tesista, en tanto le ha permitido resignificar sus propios saberes y comprender de manera más profunda la compleja relación entre educación y trabajo. A través del análisis crítico y la reflexión, ha podido cuestionar ideas previas, integrar nuevas perspectivas y fortalecer su capacidad para abordar los desafíos profesionales con una mirada más informada y contextualizada. En este proceso, también ha transformado la forma de entender el rol de la educación en el acercamiento al mundo laboral, al pensar las trayectorias educativas y laborales desde nuevas perspectivas.

Al considerar la perspectiva de la educación a lo largo de la vida y la educación como un derecho humano fundamental, fue posible comprender que el FPB permitió atender a diversas situaciones que, al decir de Terigi (2009), eran trayectorias no lineales. En tanto no hay un destino predeterminado, ni elección permanente, resultan necesarias políticas diversas que permitan acercar el vínculo con la educación y estrechar los diálogos entre educación y trabajo.

Finalmente, este trabajo es una invitación a seguir construyendo conocimiento desde una perspectiva crítica, situada y comprometida con los procesos de transformación social. La investigación no es aquí un fin en sí mismo, sino una herramienta para visibilizar condiciones, tensiones y posibilidades en el vínculo entre educación y trabajo. El desafío no es solo metodológico o epistemológico, sino también político y ético, significa producir saberes que no reproduzcan las lógicas de ocultamiento, sino que contribuyan a desarmarlas y a promover la ampliación de derechos y justicia social.

Referencias bibliográficas

- Acosta, M. J., Díaz, G., Gazzano, C. y Rivas, J. (2022). *Uruguay: Dificultades de acceso y sostenimiento de las mujeres jóvenes en el trabajo en el contexto pandémico*. Informes Técnicos OIT. Cono Sur, n.º 31.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/---sro-santiago/documents/publication/wcms_856009.pdf
- Alfagame E. Cantos, R. Martínez, M. (2003), “De la participación al protagonismo”
Plataforma de organizaciones de Infancia, Madrid
- Alonso, C. (2011). *El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo*. [Tesis de grado, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República].
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/5013>
- Alonso, L. (2002). *Propuesta metodológica de proyecto educativo social con adolescentes y jóvenes en riesgo de exclusión social en el eje: educación por el trabajo-formación para el empleo*, [Monografía de grado inédita]. Educador Social, CENFORES.
- Álvarez, S. y Simonassi, S. (2024). Perspectivas recientes sobre la historia de la clase trabajadora latinoamericana en la segunda mitad del siglo xx. *Contemporánea*, 17(2), 7–10. <https://doi.org/10.54344/contemporanea.v17i2.2225>
- ANEP-Codicen. (2015, diciembre 2). Creación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas. Resolución n.º 80, Acta n.º 95.
- ANEP-CETP. (2007). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*.
https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-02/409%202007_FPB.pdf
- ANEP / CETP-UTU. (2009a). Tomo 1 Formación Profesional Básica. Plan 2007. CETP-UTU.
- ANEP / CETP-UTU. (2009b). Tomo 2 Formación Profesional Básica. Plan 2007. CETP-UTU.
- ANEP-DGETP. (2021a). *Plan de estudio FPB 2021*. Dirección Técnica de Gestión Académica. Grupo coordinador sobre políticas de jóvenes y adultos en la DGETP. Exp. 2021-25-4-006845 Res. 36111/2021.
https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2022-02/FPB_2021.pdf
- ANEP-DGETP (2021b). *Programas. Formación Profesional Básica 2021. Sector Técnicas de Comunicación Audiovisual. Componente de Formación Profesional. Orientaciones Artes Gráficas Audiovisual*. Inspección Coordinadora. Inspectores y referentes técnicos. Dirección técnica de gestión académica. Departamento de desarrollo y diseño curricular.

https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2022-09/Proyecto_Singular_0.pdf

- Araujo, A. M. y Cardozo, A. (2016). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad. Reflexiones abiertas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 6(2), 209-222. <http://www.scielo.edu.uy/pdf/pcs/v6n2/v6n2a11.pdf>
- Araujo Felice, A. M. (2021). Acerca del tiempo en la hipermodernidad: la sociedad clínica. En A. M. Araújo Felice y F. de Yzaguirre García (Coord.), *Sociología Clínica. Reflexiones e investigaciones hoy* (pp. 311- 327). Sapere Aude.
- Arias, S. y González, S. (2018). *Análisis de las políticas que atienden la desvinculación educativa en Educación Media Básica Pública del Uruguay. Análisis documental de: la Ley General de Educación no 18.437, el Plan Formación Profesional Básica y la Propuesta 2016. Estudio de dos casos.* Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República. PAIE, CSIC.
- Ausubel, D.P. ; Novak, J.D. y Hanesian, H. (1983). *Psicología educativa : un punto de vista cognoscitivo.* México, Editorial Trillas. Traducción al español, de Mario Sandoval
- Baltar, L. (2007). *Educación y Trabajo: Aportes desde la Educación Social a la relación Educación-Trabajo*, [Monografía de grado inédita] Educador Social, CENFORES.
- Barrozo, S. (2016). *Trayectorias educativas en el FPB: un estudio longitudinal 2009-2014.* [Tesis de grado. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de la República]. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/8898>
- Batthyány, K. y Cabrera, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales: Apuntes para un curso inicial.* Comisión Sectorial de Enseñanza, Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/26551>
- Bauman, Z. (2008). *Los retos de la educación en la modernidad líquida.* Barcelona: Gedisa
- Bertullo, J. (2005) Calificaciones laborales, empleo y la nueva nomenclatura. Cap 6 En Schvarstein; L. Leopold, L. (comp.) 2005 Trabajo y subjetividad entre lo existente y necesario Paidós Buenos Aires pág. 165- 183
- Blanco, M. (2011). El enfoque del curso de vida: orígenes y desarrollo. *Revista Latinoamericana de Población* 5(8), 5-31. <https://www.redalyc.org/pdf/3238/323827304003.pdf>
- Blanco Falero, R. (2015). *El sujeto juvenil de la política pública de participación: estudio sobre las acciones del eje participación, ciudadanía y cultura del Instituto Nacional de la Juventud.* [Tesis de Maestría. Facultad de Psicología, Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/4885/1/Blanco%2c%20Rossana.pdf>
- Bleichmar, S. (2004, abril). Límites y excesos del concepto de subjetividad en psicoanálisis [Publicación en blog].

<https://www.topia.com.ar/articulos/l%C3%ADmites-y-excesos-del-concepto-de-subjetividad-en-psicoan%C3%A1lisis>

- Bonvillani, A. (2009). Subjetividad política juvenil. Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes. [Tesis de doctorado inédita]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (2008). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Siglo XXI.
- Bralich, J. (2013). Orígenes de la enseñanza técnica en el Uruguay. *Historia de la educación uruguaya*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República Uruguay. Libro electrónico disponible en Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Ubicación CD137.
- Camors, J. (2009). *Historia Reciente de la educación en Uruguay*. Grupo Magro.
- Camors, J. (2010). Pedagogía de la Producción. En A. Dambrauskas (Comp.), (2010) *Aportes para una construcción colectiva 2*, CECAP, Dirección General de Educación, MEC.
- Carneiro, F., Lizbona, A. y Mancebo, M. (2014). La educación: ¿Un «outsider» de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013). *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 4(2), 295-325.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/28862/1/227-1361-1-PB.pdf>
- Carvajal, N. (2016). El pedagogo Pedro Figari: fuentes de su pensamiento. En A. Romano e I. Moreno (Coord.), *Pedro Figari: el presente de una utopía*, (pp.163-182). Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad de la República. Consejo de Formación en Educación. Administración Nacional de Educación Pública.
- Caro Rivero, M. (2013). Aportes hacia la diversificación de experiencias y ofertas desde una mirada educativo social en el Plan de Formación Profesional Básica. CENFORES INAU
- Castells, M. (1998). *La era de la información: economía, sociedad y cultura. La sociedad red. Vol. I*. Alianza.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- CETP-UTU. (2016). *Caja de Herramientas. Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral*. Departamento de Alfabetización Laboral, CETP-UTU.
<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-09/librillo-caja-2016-MODIFICADO.pdf>
- CETP-UTU. (2017, mayo 23). Aprobación de la Reformulación del Reglamento de Evaluación, Promoción y Acreditación de los Módulos (REPAM) de los cursos de Formación Profesional Básica (FPB) Plan 2007 (Exp. 779/15, Res. 1207/17, Acta 101).

<https://www.utu.edu.uy/wp-content/uploads/2025/04/NIVEL-I-REPAM-FPB-PLAN-2007.pdf>

- CETP-UTU. (2018). *Educación y trabajo. Provocamos encuentros para el desarrollo. Documento de trabajo n.o 3. Serie Educación y Trabajo*. Universidad del Trabajo de Uruguay. Programa Planeamiento Educativo. Departamento de Alfabetización Laboral.
- Charlot, B. (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Trilce.
- Chaves, M. (2005). Juventud negada y negativizada: representaciones y formaciones discursivas vigentes en la Argentina contemporánea. *Última Década*, 23, 9-32.
https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-22362005000200002
- CEPAL (2003). *Los caminos hacia una sociedad de la información en América Latina y el Caribe*. CEPAL, ONU.
- Chaves, M., Vommaro, P, y Gentile, M. (2018). Edades, políticas y generaciones en América Latina. *Revista Ensamble*, año 4, n.º 8, 10-14.
<https://revistas.ungs.edu.ar/index.php/ensambles/article/view/348/410>
- Ciavatta, M. (2005). *Trabalho como princípio educativo na Sociedade Contemporânea. Educação e o mundo do trabalho* (Nº 17). Ministério de Educação do Brasil.
- Cuadra Cantera, R. (2014). Las ideas pedagógicas de Pedro Figari. *Quehacer educativo, Serie Didáctica y Prácticas Docentes. Año XXIV*, n.o 125, 13-16. FUMTEP.
<https://www.fumtep.edu.uy/component/k2/item/1093-las-ideas-pedagogicas-de-pedro-figari>
- Colombo, G. B. (2011). Violencia Escolar y Convivencia Escolar: Descubriendo estrategias en la vida cotidiana escolar. *Revista Argentina de Sociología*, 8 y 9(15 y 16), 81-104.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=26922386005>
- Dávila León, O. (2005). Adolescencia y juventud: de las nociones a los abordajes. *Última Década* 21, 83-104.
https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22362004000200004&script=sci_arttext
- De Armas, G. y Garcé, A. (2004.). Política y conocimiento especializado: la reforma educativa en Uruguay (1995-1999). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, v.67-83.
<https://hdl.handle.net/20.500.12008/7145>
- Dewey, J. (1958). *Experiencia y educación*. Losada.
- Dewey, J. (1989). *El arte como experiencia*. Paidós.
- Dewey, J. (2004). *Democracia y educación*. Morata.
- Etchart, L. (2012). Del sujeto carente al sujeto de la educación: la educación social en el FPB Plan 2007 y el proyecto educativo individual / Monografía de egreso CENFORES INAU

- Fernández, A. M., López, M., Borakievich, S., Ojam, E. y Cabrera, C. (2014). La indagación de las implicaciones: un aporte metodológico en el campo de problemas de la subjetividad. *Revista Sujeto, Subjetividad y Cultura*, 7, abril 2014, 5-20.
- Ferreira Rocha, S. (2021). Co-construcción de saberes contra-hegemónicos desde la perspectiva de la sociología clínica: una episteme del sur. En A. M. Araújo Felice y F. de Yzaguirre García (Coord.), *Sociología Clínica. Reflexiones e investigaciones hoy* (pp. 257- 277). Sapere Aude.
- Figari, P. (1910). Documento «Reorganización de la Escuela de Artes y Oficios».
- Figari, P. (1965). *Educación y arte. Colección de Clásicos Uruguayos, Volumen 81*, Biblioteca Artigas.
http://bibliotecadigital.bibna.gub.uy:8080/jspui/bitstream/123456789/1172/1/81-figari_e_educacion_arte.pdf
- Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1990). *El acto de educar*. Paidós.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI.
- Freire, P. (1999). *La Educación como práctica de la Libertad*. Siglo XXI.
- Frigerio, G. (2004). Educar: la oportunidad de deshacer profecías del fracaso. En A. Birgin, E. Antelo, G. Laguzzi y D. Sticotti (Comp.), *Contra lo inexorable*, (pp. 15-8). Libros del Zorzal.
- Fumagalli, A. (2010). *Bioeconomía y capitalismo cognitivo. Hacia un nuevo paradigma de acumulación*. Traficantes de sueños.
- Gardner, H. (1995). *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. Fondo de Cultura Económica.
- Gallart, M. A. (1991, junio). *Los desafíos de la articulación entre educación y trabajo en la década de los 90: algunos temas cruciales a investigar*. Ponencia presentada en el Seminario taller-Regional sobre Educación, Empleo y Trabajo, Río de Janeiro.
- Gallart, M. A. y Novick, M. (Coord). (1997). *Competitividad, redes productivas y competencias laborales: ¿homogeneidad o segmentación?* Cinterfor, OIT.
- Gvirtz, S., Grinberg, S. y Abregú, V. (2009). *La educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Aique.
- Giorgi, V. (2004). *De sujeto omitido a sujeto de derecho. Educación social y políticas públicas*. Instituto del Niño y del Adolescente de Uruguay.
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- González Rey, F. (1999). Psicología e Educação: desafios e projeções. En O. A. Rays. (Org.). *Trabalho pedagógico: realidades e perspectivas*, (pp. 102-117). Sulina.
- Gropius, W. (1919). *Bauhaus Manifesto*. <https://bauhausmanifesto.com/>

- Harvey, D. (1998). La condición de la posmodernidad. Investigación sobre los orígenes del cambio cultural. Amorrortu.
<https://www.economia.unam.mx/academia/inae/pdf/inae2/u2l2.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. McGrawHill.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática de los conflictos sociales*. Crítica-Grijalbo-Mondadori.
- INEEd (2020). Aristas 2018. Informe de resultados de tercero de educación media. Aristas: Evaluación Nacional de Logros Educativos, Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
<https://www.ineed.edu.uy/images/Aristas/Publicaciones/Aristas2018/Aristas-2018-Informe-de-resultados.pdf>
- INEEd (2021). Evaluación del Plan de Formación Profesional Básica 2007. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/Fpb/2021/Evaluacion-FPB.pdf>
- INEEd (2024). Adolescentes, jóvenes y empleo en la educación media. Instituto Nacional de Evaluación Educativa.
<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Adolescentes-jovenes-empleo-educacion-media.pdf>
- INJU. (2018). *Informe IV Encuesta Nacional Adolescencia Juventud (ENAJ)*. Instituto Nacional de la Juventud.
<https://www5.ine.gub.uy/documents/ANDA/ENAJ/Informe%20de%20la%20IV%20Encuesta%20Nacional%20de%20Adolescencia%20y%20Juventud%202018.pdf>
- Iturra, C. (2019, mayo 1). Medio siglo de cambios en el trabajo [Publicación en blog].
<https://new.vadenuevo.com.uy/economia/la-evolucion-del-trabajo-y-su-relacion-con-la-economia-y-la-sociedad-1a-parte/>
- Jasa Andrade, Y. F. (2009). Interacción de las nuevas Tic's y las relaciones humanas intraorganizacionales. En T. Wittke y P. Melogno (Comp.), *Psicología y organización del trabajo X*, (pp. 163-176). Psicolibros Universitario.
- Lanzaro, J. (2004). *La reforma educativa en Uruguay (1995-2000): virtudes y problemas de una iniciativa heterodoxa*. Serie Políticas Sociales n.º 91. División de Desarrollo Social. CEPAL, Naciones Unidas.
- Larrosa, J. y Skliar, C. (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Homosapiens-FLACSO.
- Larrosa, J. y Rechia, K. (2018). *P de Profesor*. Noveduc-Perfiles.
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Paidós.

- Liberman, B. y Pascual, S. (2014). Reflexiones acerca de un dispositivo instituyente: Educador FPB Plan 2007. *Temas. Revista del Centro Nacional de Información y Documentación (ANEP)*, 5-6, año 5. Año 5, 59-87.
- Lourau, R. (1991, noviembre). Implicación y sobreimplicación. En *El espacio institucional. La dimensión institucional de las prácticas sociales*. Encuentro llevado a cabo por la asociación civil *El espacio institucional*, en Buenos Aires.
- Manero, R. (1995, junio). El análisis de las implicaciones. Trabajo presentado para el III Foro Departamental de Educación y Comunicación, UAM-X.
- Marrero, N. (2021). Uberización del trabajo. La era de la precarización digital en el capitalismo de plataforma. *Revista Cuadernos abiertos de crítica y coproducción n.º 4*
- Marrero, N. (coord.). (2023). Emprendedores ya! Capitalismo de plataformas en Uruguay. Ediciones del Berretín.
- Méda, D. (1998). *El trabajo. Un valor en peligro de extinción*. Gedisa.
- Meirieu, P. (1998). *Frankenstein educador*. Leartes.
- Meirieu, P. (2001). *La opción de educar. Ética y pedagogía*. Octaedro.
- Mercosur. (2015). Declaración sociolaboral del Mercosur.
https://documentos.Mercosur.int/simfiles/docreunionanexos/58000_ATTB27UU.pdf
- Míguez, P. (2020). *Trabajo y valor en el capitalismo contemporáneo. Reflexiones sobre la valorización del conocimiento*. Universidad Nacional de General Sarmiento.
- Migues, J. F. (2022). *Iniciativas de formación dual. Análisis del marco legal y relevamiento de experiencias locales*. UNICEF Uruguay.
https://bibliotecaunicef.uy/documentos/262_Iniciativas%20de%20formaci%C3%B3n%20dual.pdf
- Montañez Ferro, S. (2013). Ciudadanía-Subjetividad-Reconocimiento. ¿Lazo Social? En *Ciudadanías Contemporáneas. Cuestionamientos y escenarios*. Coloquio internacional organizado por la Universidad de la República.
- Morin, E., Ciurana, E. R. y Motta, R. D. (2009). *Educación en la era planetaria*. Gedisa.
- Nauar, C. (2007). *¿Estudiás o trabajás? Aportes desde la educación social a la relación entre educación y trabajo jóvenes en riesgo de exclusión social en el eje: educación por el trabajo-formación para el empleo*, [Monografía de grado inédita]. Educador Social, CENFORES.
- Nicoli, M. y Paltrinieri, L. (2019). El tránsito del empresario de sí mismo a la start-up existencial en el marco de las transformaciones de la racionalidad neoliberal. *RECERCA. Revista de Pensament y Anàlisi* 24(1), 37-60.
<https://hal.parisnanterre.fr/hal-02880114v1>
- Núñez, V. M. (1990). *Modelos de Educación Social en la Época Contemporánea*. Colección Historia de la Educación. Promociones y Publicaciones Universitarias.

- Núñez, V. (1999). *Pedagogía Social: cartas para navegar en el nuevo milenio*. Santillana.
- OEI. (2015). *Directores que Hacen Escuela. De la trayectoria en singular a las trayectorias en plural*. Organización de los Estados Iberoamericanos.
- OIT. (1975). R150 - Recomendación sobre desarrollo de los recursos humanos.
https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:55:0::55:P55_TYPE,P55_LANG,P55_DOCUMENT,P55_NODE:REC.es,R150./Document
- OIT. (2004). R195 - Recomendación sobre el desarrollo de los recursos humanos.
https://normlex.ilo.org/dyn/normlex/es/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:R195
- OIT. (2022). *Panorama Laboral 2022. América Latina y el Caribe*.
https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_867497.pdf
- Ortega Esteban, J. (2002). La escuela y la educación social en el marco de la «educación a lo largo de la vida». Hacia la «aldea educativa global» En V. Nuñez (Coord.), *La educación en tiempos de incertidumbre. Las apuestas de la Pedagogía Social*, (pp. 124-131). Gedisa.
- Otormín, F. (2005). Capitalismo y trabajo: análisis de la sociabilidad contemporánea. En L. Schvarstein y L. Leopold (Comp.), *Trabajo y subjetividad. Entre lo existente y lo necesario*, (Cap. 7). Paidós.
- Parodi, L., Pastore, P. y Silva Balerio, D. (2021). *Pedagogía insumisa. Trazos inconclusos*. Laboratorio de Educación Social. UOC.
- Pasturino, M. (2022, abril 28). Marco curricular: el impulso y su freno. *La diaria*.
<https://ladiaria.com.uy/opinion/articulo/2022/4/marco-curricular-el-impulso-y-su-freno/>
- Porrini, R. y Ferreira, P. (2019). Introducción al Tema Central: Mundos del trabajo y clases trabajadoras en los siglos XIX y XX: nuevas perspectivas y aproximaciones. *Claves. Revista De Historia*, 5(8), 1–5. <https://doi.org/10.25032/crh.v5i8.1>
- Puiggrós, A. (2023). *Por una defensa de la educación Pública. Argumentos para discutir con las derechas latinoamericanas*. Siglo XXI.
- Rifkin, J. (1996). *El fin del trabajo. Nuevas tecnologías contra puestos de trabajo: el nacimiento de una nueva era*. Estado y Sociedad n.º 42. Paidós.
- Rodríguez, D. (2019). Pedagogía social y mundo del trabajo en la deriva del capital social. *Convergencias. Revista de Educación*, Vol. (2), 20-40.
- Ruiz Barbot, M. (2015, marzo). Entre educaciones, los sujetos. *Conferencia inaugural* llevada a cabo por la Facultad de Psicología, Universidad de la República.
- Ruiz Barbot, M., Weisz, C. B. y Bussel, S. P. (2022). *Los sentidos de la educación en adolescentes, familias y referentes comunitarios*. Agencia Uruguaya de Cooperación Internacional (AUCI). MEC. PNUD-UNESCO, Naciones Unidas.

https://www.researchgate.net/publication/365474253_Los_sentidos_de_la_educacion_en_adolescentes_familias_y_referentes_comunitarios

San Martín Cantero, D. (2014). Teoría fundamentada y ATLAS.ti: recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista electrónica de investigación educativa* 16(1), 104-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>

Saviani, D. (2019). *El neoproductivismo y sus variantes: neoescolanovismo, neoconstructivismo, neotecnicismo (1991-2001)*. Documento de trabajo n.º 5. Serie Educación y Trabajo. Universidad del Trabajo del Uruguay. Programa Planeamiento Educativo. Departamento de Alfabetización Laboral.
<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-09/Documento%20N%C2%B0%205%20EI%20Neoproductivismo%20y%20sus%20variantes.pdf>

Sanvisens, A. (1984). *Introducción a la pedagogía*. Barcanova. Temas universitarios.

Santibañez, E., Undurraga, F. y Maureira, T. (1990) Educación y trabajo : dos conceptos en relación. Investigación para la acción: Estrategias de capacitación . CIDE- 56 p.

Saldivia, A. (2015). Construcciones discursivas y prácticas educativas en torno a los adolescentes y jóvenes que se revinculan a la educación media básica : perspectiva de los docentes del plan FPB 2007, CETP-UTU. Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología.

Sennett, R. (2009). *El artesano*. Anagrama.

Supervielle, M. y Quiñones, M. (2000). La instalación de la flexibilidad en Uruguay. *Estudios Sociológicos*, XVIII(3), 581-615. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=59854306>

Supervielle, M. y Zapirian, H. (2009). *Construyendo el futuro con trabajo decente*. Fundación de Cultura Universitaria.

Supervielle, M. (2017). Las nociones de cultura de trabajo en Uruguay. Ensayo sociológico. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41), 15-34.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=453655968002>

Terigi, F. (2009). *Las trayectorias escolares, del problema individual al desafío de la política educativa*. Ministerio de Educación de la Nación, Buenos Aires.

Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. Paidós.

Ubal, M. (2009). Tras la huellas de Figari. Un plan con identidad y enraizado en una tradición. ANEP-UTU.

http://figuras.liccom.edu.uy/_media/figari:otros_documentos:ubal_marcelo_tras_las_huellas_de_figari_un_plan_con_identidad_y_enraizado_en_una_tradicion.pdf

Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social*. Síntesis Sociología.

- Ventós Coll, M. F. (2015). *¿Por qué continúan los que continúan en educación media básica? :sentidos que se atribuyen a los jóvenes que retoman o permanecen en sus estudios a través del Plan de Formación Profesional Básica F.P.B. 2007 (C.E.T.P.-UTU)* [Tesis de maestría, Facultad de Psicología, Universidad de la República].
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7576/1/Vent%2b%c2%a6s%2c%20Mar%2b%c2%a1a%20Fernanda.pdf>
- Venturotti, S. (2021) Análisis del programa FPB desde una perspectiva de Género : Aportes desde la mirada educativo social. Monografía de egreso IFES CFE
- Viscardi, N. y Alonso, N. (2013) Gramática(s) de la convivencia
- Weisz, C. B. (2014). Continuidades y rupturas psico-socio-simbólicas del sentido del trabajo: ocupaciones autogeneradas y autogestionadas colectivamente. *Psicología, Conocimiento y Sociedad* 4(1), 133-158.
<https://scispace.com/pdf/continuidades-y-rupturas-psico-socio-simbolicas-del-sentido-3xr9743gkl.pdf>
- Weisz, C. B. y Blanco, R. (2017). *El derecho a la participación de niños, niñas y adolescentes estudio de caso «El devenir del CAC 2010-2017»* . Documento de trabajo.
- Yarca Bouzón, I. (2017). *La Educación Media Técnica-Tecnológica en Uruguay y Argentina, 2006-2014, con énfasis en las propuestas de inclusión y en las trayectorias estudiantiles de los egresados* [Tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República].
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/11201/1/Yarca%20Bouz%c3%b3n%2c%20Ivonne.pdf>
- Zangaro, M. (2011a). *Subjetividad y Trabajo. Una lectura Foucaultiana del management*. Herramienta.
- Zangaro, M. (2011b). Subjetividad y trabajo: el *management* como dispositivo de gobierno. *Trabajo y Sociedad* XV(16), 163-177. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=387334688010>

Anexo 1- Hoja informativa

Información sobre el Consentimiento informado

Maestría Psicología y Educación, Facultad de Psicología, Universidad de la República.

Investigadora: Ana Laura Muñoz Díaz

Por medio de la presente se informa sobre aspectos importantes a conocer sobre la investigación a la que te estamos invitando a participar. El estudio sobre la «Relación entre educación y trabajo y experiencia formativa en egresados y egresadas que transitaron por Alfabetización Laboral del Programa Formación Profesional Básica de la Universidad del Trabajo del Uruguay (FPB-UTU)», se lleva adelante en el marco de la Maestría Psicología y Educación de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República

El objetivo es comprender la relación entre educación y trabajo desde la perspectiva de quienes ya pasaron por la experiencia del Programa de Alfabetización Laboral de FPB-DGETP-UTU. Se busca identificar experiencias significativas en el trayecto formativo y analizar la relación con la inserción laboral.

La entrevista consiste en un diálogo que puede durar una hora aproximadamente. Las preguntas están relacionadas con conocer tu propia experiencia en el FPB. Las entrevistas serán confidenciales y grabadas. Nadie más que la investigadora tendrá acceso a la grabación, que se necesita como registro para el posterior análisis. También se podrá registrar de forma escrita alguna cuestión de interés o relevancia de la investigadora.

Se comprende que esta actividad no debería generar riesgos o situaciones de incomodidad, en caso de darse alguna acción de ese tipo, la investigadora se compromete a poder orientar y acompañar a algún servicio especializado que permita atender la situación, además de buscar un espacio de escucha atenta y responsable. Y en caso de que la persona entrevistada lo decida puede retirarse en cualquier momento del estudio sin tener la obligación de explicar su decisión.

La participación es libre y voluntaria. En el transcurso del estudio la persona podrá solicitar información actualizada sobre el proceso y la investigación. Se acuerda que los datos obtenidos en el estudio pueden ser publicados o difundidos con fines académicos y científicos, reservando la debida confidencialidad de la identidad de todas las personas entrevistadas.

Anexo 2-

Guión inicial de la entrevista a estudiantes

Intercambio inicial informal: ¿Cómo estamos? Espacio sobre dudas que todavía persisten.

Repaso por el contexto, y objetivos de la entrevista.

Preguntas disparadoras:

1- Historización de su proceso formativo en el marco del FPB (¿cuándo lo hizo?, ¿en dónde?, ¿qué orientación?).

Actividad inicial luego de la historización pedir que dibuje una mochila, morral o valija y que dibuje algunas herramientas o características personales con las que llegó al FPB.

2- Su situación actual: ¿qué está haciendo?

3- Si tuviera que enumerar tres aprendizajes que le dejó el FPB, ¿cuáles serían?

4- ¿Cómo recuerda el vínculo con sus docentes?

5- ¿Y con sus compañeras/os?

6- ¿Qué aspectos mejoraría del Plan?

7- ¿Recuerda alguna actividad o experiencia en su trayectoria educativa que le haya dejado huella?

8- ¿Cree que las experiencias en el ámbito educativo promueven el acercamiento al mundo laboral? ¿Cómo fue vivido?

9- ¿La formación le aportó algo concreto que recuerde sobre el mundo del trabajo o sector productivo de su formación?

10- ¿Qué valoraciones realiza sobre la relación entre educación y trabajo en su proceso de formación?

Se retoma la actividad inicial y se pide que ahora dibuje en esa mochila, morral o valija otros elementos que la formación le dejó: ¿qué le agregaría?

11- ¿Qué piensa sobre el uso de la tecnología en la actualidad? ¿Estuvo presente en la formación? ¿Consideras que es importante en el ámbito laboral?

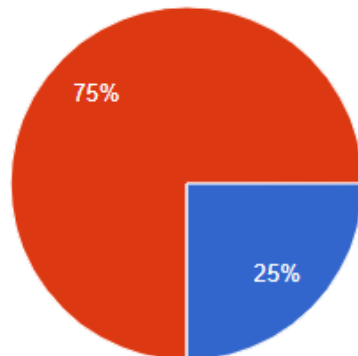
Se promueve un espacio para posibles intercambios y cierre

Anexo 3

Ampliación de las entrevistas iniciales a estudiantes

Formulario Google

¿En qué medida crees que el FPB valoró tus habilidades y conocimientos previos?



- Mucho: Se enfocaba mucho en mejorar las habilidades y conocimientos existentes.
- Moderadamente: Hacía énfasis en las habilidades y conocimientos previos, pero no era el principal objetivo.
- Poco: El FPB se centró más en enseñar nuevas habilidades y conocimientos q...
- Nada: No se consideró la potenciación de habilidades y conocimientos previo...

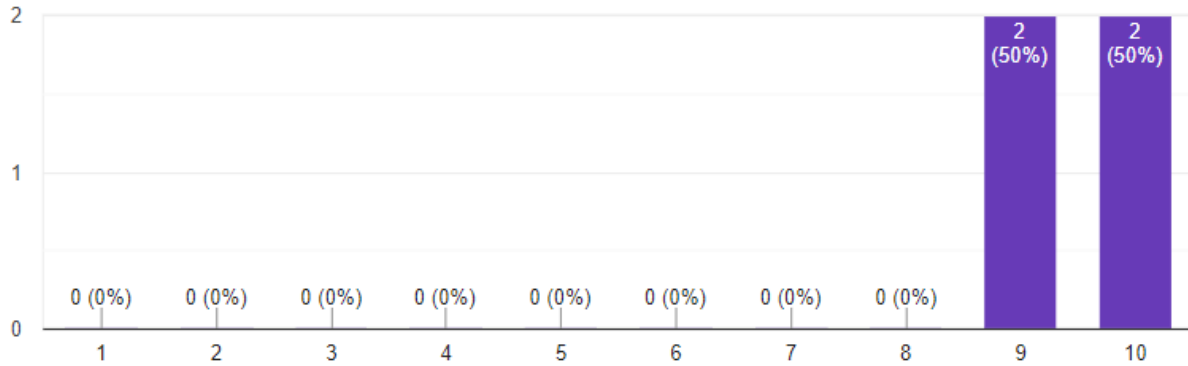
Inicialmente el FPB se creó para enfocarse en cada estudiante de manera personal.

¿Cómo has vivido tú esta experiencia en FPB? ¿Cómo sientes que te han ayudado?

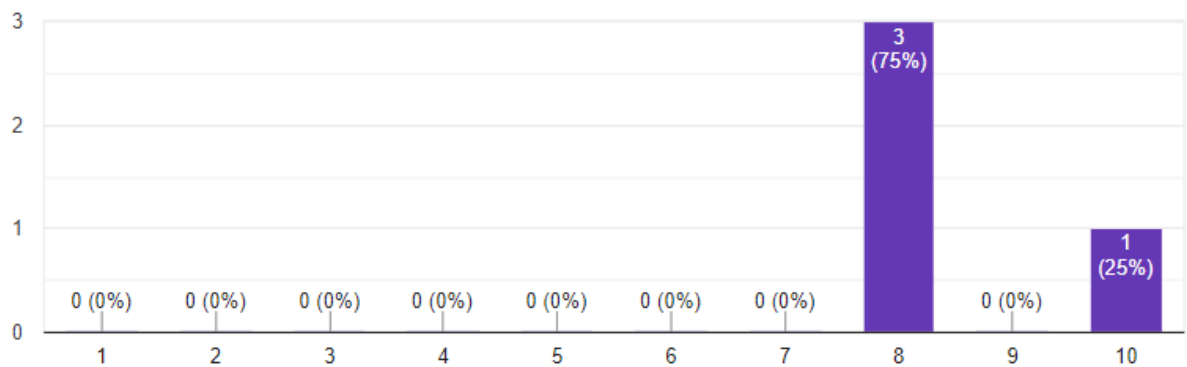


- Sentí que la FPB se adaptó a mis necesidades individuales y me ha ayudado a mejorar
- El FPB me ofreció opciones y apoyo, pero no sentí que se adaptara mucho a mis necesidades personales.
- No sentí diferencia en la forma en que la FPB se enfoca en los estudiantes.
- El FPB ha sido muy general y no me ha dado apoyo personalizado.

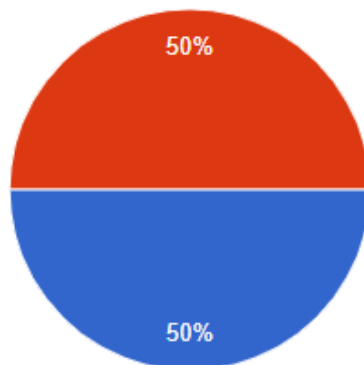
¿Crees que esta propuesta te permitió seguir estudiando? indica del 1 al 10 siendo 1 nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo.



¿Crees que esta propuesta te permitió acceder a un trabajo? indica del 1 al 10 siendo 1 nada de acuerdo y 10 totalmente de acuerdo.



¿Cuál fue tu experiencia respecto a que el centro de la propuesta del FPB este en la persona?



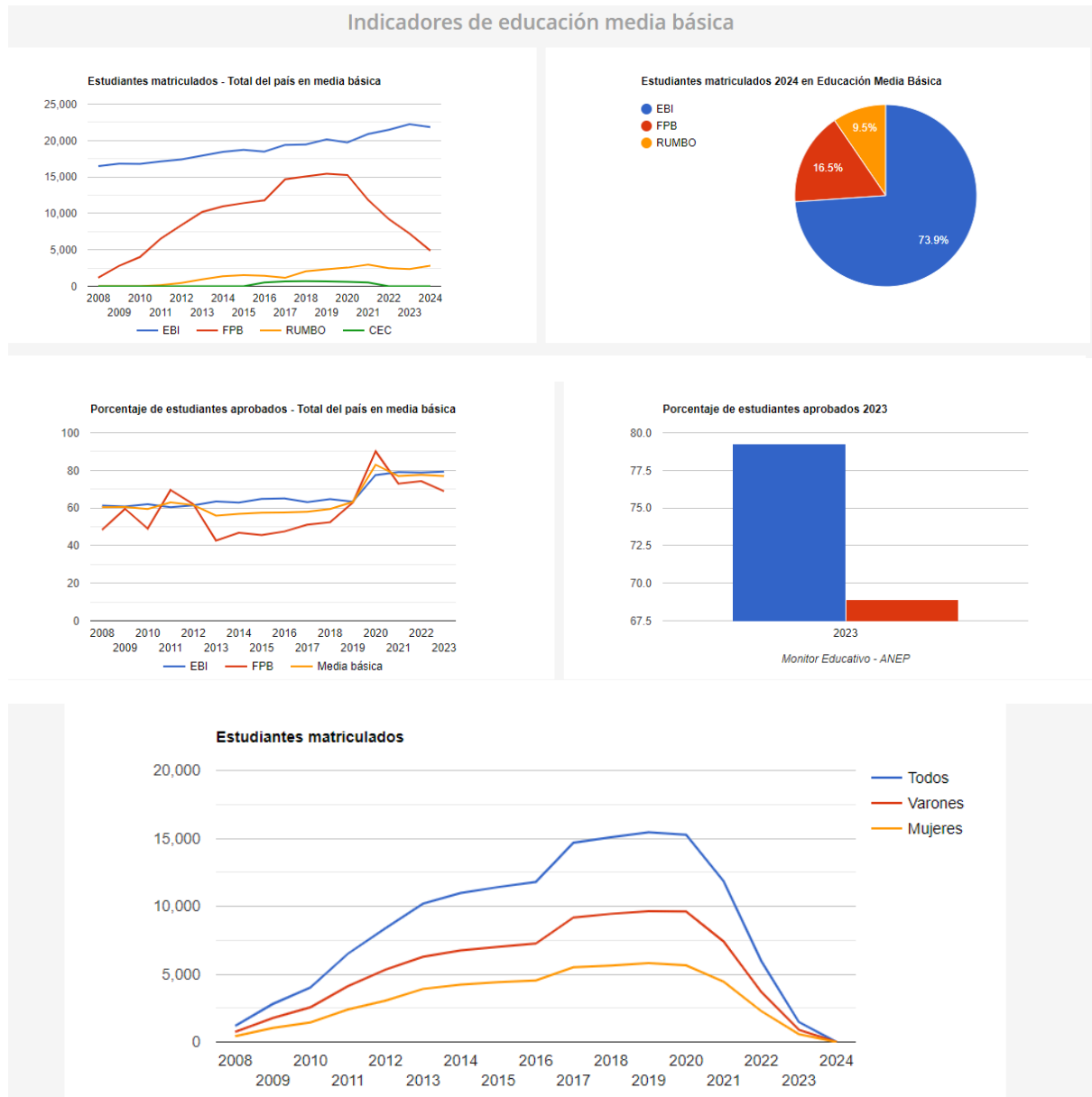
- Totalmente personalizada y adaptada a mis necesidades individuales
- Algo personalizada, pero con limitaciones en la adaptación
- Poco personalizada, con una adaptación mínima a mis necesidades
- No personalizada en absoluto, con un enfoque uniforme para todos

Anexo 4

Datos estadísticos DGETP-UTU

Observatorio, Monitor educativo DGETP Disponible en:

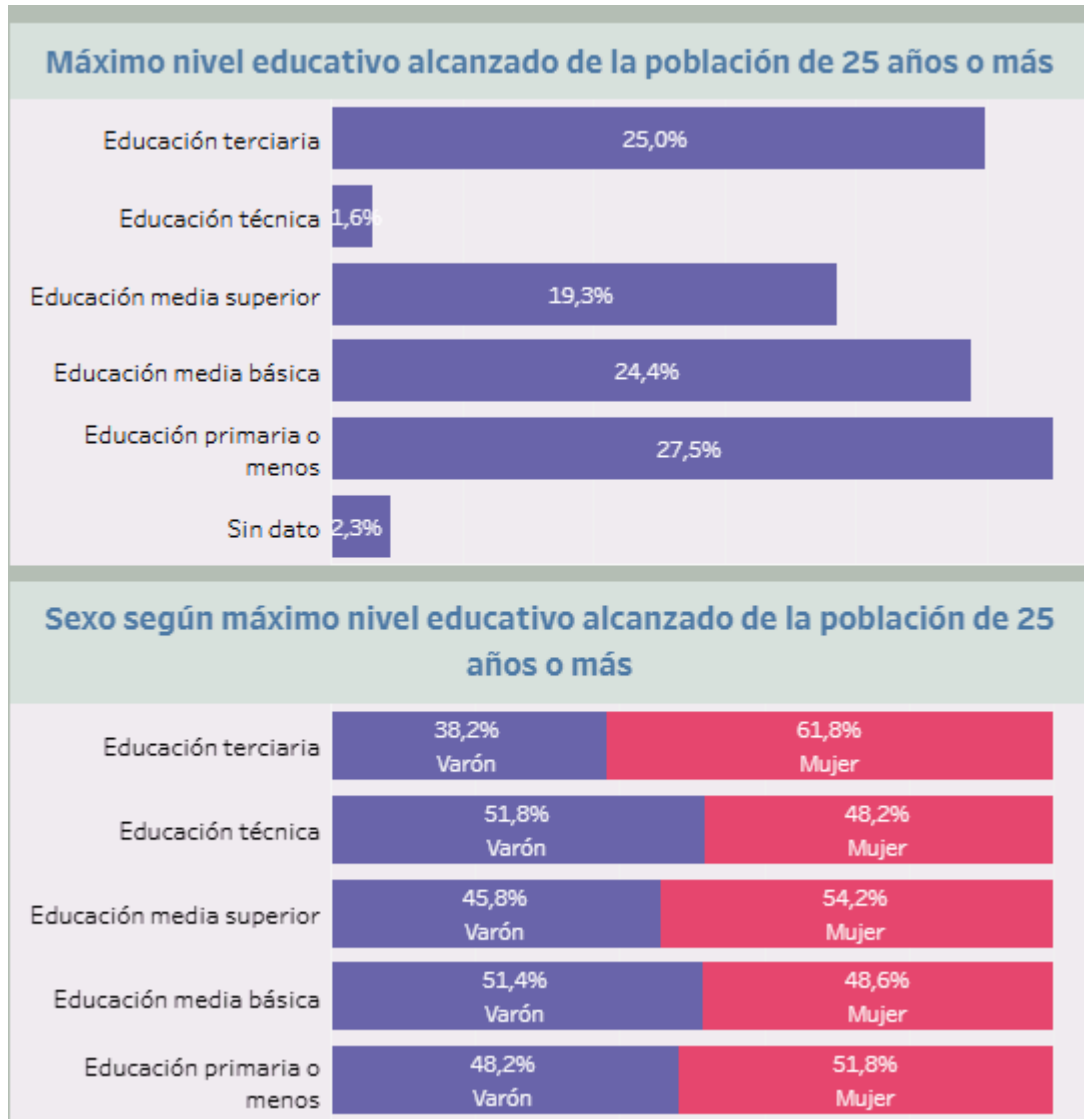
<https://www.anep.edu.uy/monitorutu/servlet/com.monitorutu16.ficharegionutu?RegionCodigo=88&DepartamentoCodigo=0>



Anexo 5

Censo 2023 Máximo nivel educativo alcanzado

Disponible en: <https://www5.ine.gub.uy/documents/VisualizadorCenso2023.html>



Anexo 6

Guión entrevista a talleristas

1. ¿Cuáles son tres aspectos que considera más relevantes del F_{PB}?
2. ¿Qué dificultades ha identificado en la implementación del F_{PB}?
3. ¿Qué aspectos del Plan mejoraría y por qué?
4. Si tuviera que mencionar tres aprendizajes clave que el F_{PB} dejó en los estudiantes, ¿cuáles serían?
5. ¿Cree que el F_{PB} promueve una formación integral para quienes estudian? ¿Por qué?
6. ¿Cómo percibe su vínculo con los estudiantes en el marco del F_{PB}? ¿Cuáles son los principales desafíos y fortalezas en la relación educativa?
7. ¿Cómo valora el trabajo colaborativo con otros docentes y educadoras dentro del F_{PB}? ¿Qué aspectos considera que podrían fortalecerse?
8. ¿Puede compartir una experiencia o actividad en su trayectoria docente dentro del F_{PB} que haya tenido un impacto significativo en sus estudiantes? Describa brevemente la situación y su contexto.
9. ¿Considera que las experiencias educativas dentro del F_{PB} favorecen el acercamiento de los estudiantes al mundo laboral? ¿Por qué?
10. En su opinión, ¿el F_{PB} brinda herramientas concretas para la inserción en el mundo del trabajo o el sector productivo relacionado? Explique su respuesta.
11. Espacio abierto para reflexiones o comentarios generales sobre el F_{PB}.

Anexo 7- Viñetas Egresadas y egresados

Experiencias significativas

“Me invitaron a formar parte del FPB de gastronomía... me gustó su clase...” (entrevista 1)
“Organizamos eventos con otros FPB... cada orientación preparaba su exposición... eso fue bastante significativo.” (entrevista 1)
“Las muestras de la UTU eran el momento en que mostrabas todo lo que habías aprendido.” (entrevista 2)
“Fuimos a peluquerías... veníamos re motivados, al otro día queríamos hacer todo.” (entrevista 3)
“Hicimos un desfile... tuvimos que improvisar en minutos... estuvo bueno eso.” (entrevista 3)
“Una presentación en el ANTEL Arena de robots... eso me marcó.” (entrevista 5)
“Para Halloween hacíamos maquillaje... tratábamos de mostrar cosas nuevas en las muestras.” (entrevista 4)

Aprendizajes

“Aprendí a expresarme... antes me costaba hablar.” (entrevista 3)
“Aprendí a resolver conflictos... hablando se arreglan los problemas.” (entrevista 3)
“Recuperé autoestima... pude encarar otras cosas.” (entrevista 2)
“Me ayudó a ser más social... antes no hablaba nada en clase.” (entrevista 1)
“Aprendí a tratar con personas y controlar reacciones.” (entrevista 4)

“Había mucho compañerismo.” (entrevista 3)
“No eras un número, te conocían.” (entrevista 2)
“Siempre había alguien que te escuchaba y te daba para adelante.” (entrevista 2)

“Aprendí a estudiar... le encontraba una lógica y ayudaba a mis compañeros.” (entrevista 1)
“Con menos alumnos la atención era distinta.” (entrevista 2)

Aprendizajes técnicos / laborales

“Aprendí cuidados básicos de la comida.” (entrevista 1)
“Aprendí a trabajar con orden y tratar con el público.” (entrevista 4)
“Sabíamos hacer currículum y otras herramientas para trabajar.” (entrevista 1)
“Aprendí manejo de computadora, programación básica.” (entrevista 5)

Relación educación – trabajo

“El FPB introduce en el marco laboral y a partir de ahí podés avanzar.” (entrevista 1)
“Mientras estudias, estás aprendiendo para cuando llegue la hora de trabajar.” (entrevista 3)
“Salís con un título que te da ventaja para trabajar.” (entrevista 2)
“Te va preparando de a poco para el trabajo.” (entrevista 4)
“Se siente más en territorio lo que antes era desconocido.” (entrevista 1)
“Nos prepararon más para estudiar que para trabajar.” (entrevista 5)

Rol de docentes y educadores

“Tenía muy buena relación con todos los docentes.” (entrevista 1)
“Los profes eran como un apoyo constante.” (entrevista 2)
“La educadora es una parte fundamental... hace seguimiento del grupo.” (entrevista 1)
“Te llamaban si faltabas... había seguimiento.” (entrevista 2)

Sentido subjetivo del FPB

“El FPB me cambió todo.” (entrevista 3)
“Era mi espacio de paz.” (entrevista 3)
“Me sentía acompañada.” (entrevista 3)
“Me ayudó a encarar cuando estaba perdida.” (entrevista 2)
“Aprendí cosas para la vida, no solo para estudiar.” (entrevista 4)

Desafíos / debilidades

“No me presentó muchos retos intelectuales.” (entrevista 1)
“No me sentía preparado para trabajar.” (entrevista 5)
“Falta profundizar más en la práctica con público real.” (entrevista 4)
“El acceso a tecnología no era igual para todos.” (entrevista 1)