

Universidad de la República, Facultad de Psicología

Tesis para aspirar al título de Magíster en Psicología y Educación

Opción Trabajo con Niños y Adolescentes

**Repercusiones del plan
de Formación Profesional Básica 2007
y la asignatura Alfabetización Laboral
en el desarrollo de las subjetividades
de los estudiantes egresados**

Maestrando Licenciado en Sociología Fernando Funcasta

CI: 3.212.344-8

Montevideo, noviembre de 2025 (Cohorte 2019)

Director de tesis y académica: Dr. François Graña

Directora académica: Profesora adjunta Dra. Mónica Olaza López

Índice

Resumen.....	4
Abstract.....	5
Capítulo I Introducción	6
1.1 Desafíos de la Educación Media en Uruguay: cobertura, desigualdad y logros	6
1.2 La evolución del plan FPB: una respuesta a la inequidad	8
1.3 Antecedentes	10
1.4 Problema y preguntas de investigación.....	12
Gráfico 1. Centros según contexto socioeconómico y cultural por tipo de curso .	14
1.5 Objetivos	15
Capítulo II Marco teórico	16
2.1 Introducción al marco teórico y objeto de estudio	16
2.2 Subjetividad como co-construcción sociohistórica: un enfoque complejo.....	17
2.3 Dispositivos de poder y producción de sentido subjetivo.....	19
2.4 Aportes teóricos a la noción de sentido.....	20
2.5 La teoría del reconocimiento: intersubjetividad y justicia social	23
2.6 Educación y trabajo: pilares críticos para la subjetivación	27
2.7 Plan FPB y UAL.....	31
Capítulo III Estrategia o diseño metodológico.....	40
3.1 Delimitación del universo y constitución de la muestra	43
3.2 Los pasos que se siguieron para la construcción de la muestra	45
3.3 Consideraciones éticas	48
3.4 Acerca de la reflexividad en la metodología de investigación	49
3.5 La implicación personal en la investigación	52
Capítulo IV Análisis de las entrevistas	55
4.1 Reconocimiento.....	55
4.2 Sentido subjetivo	71
4.3 Vinculación educación-trabajo.....	83
4.4 Derechos Humanos	96

Capítulo V Conclusiones generales	100
5.1 Conclusión de los principales hallazgos y temas de la tesis	100
5.2 Síntesis final: el FPB como espacio de subjetivación.....	103
Estudiantes entrevistados	105
Glosario de siglas	106
Referencias bibliográficas	107
Anexos	112

Resumen

La tesis de maestría se propone investigar si el plan Formación Profesional Básica 2007 (FPB 2007) y la asignatura Alfabetización Laboral (AL) incidieron en las percepciones subjetivas y en la mejora de las condiciones de vida de los jóvenes egresados. El FPB surgió como una alternativa inclusiva ante los desafíos de la Educación Media en Uruguay, caracterizada por bajas tasas de egreso y acentuadas brechas de desigualdad socioeconómica. En este sentido, el FPB se fundamenta en el trabajo como principio educativo integral, sus objetivos son la inclusión social y la continuidad educativa.

El marco teórico utiliza perspectivas críticas para abordar la subjetividad: la visión de Pedro Figari inspira el enfoque, en tanto sus postulados rechazaron la dicotomía trabajo manual-intelectual, priorizaron el desarrollo del espíritu y negaron la concepción del sujeto carente; por otra parte, el pensamiento de Paulo Freire sustenta la metodología, a través de la educación problematizadora y la praxis, en oposición a la educación bancaria, que genera la cultura del silencio.

La Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) opera como un dispositivo clave para la construcción de ciudadanía, ya que articula su acción en torno al concepto de trabajo decente de la OIT. Esta perspectiva busca garantizar los derechos fundamentales, la protección social y la dignidad humana, frente a la precarización laboral generada por la globalización.

Las narrativas de los estudiantes abren caminos para pensar el vínculo entre el plan y sus subjetividades, consideradas como una co-construcción sociohistórica. Los egresados reportan aspectos sobre sus transformaciones personales, acerca de su madurez y su autoconfianza, señales de reconocimiento por parte de sus familias y su entorno, y distintos relatos acerca de su orientación vocacional. Además, exteriorizan elementos de conciencia crítica sobre sus derechos laborales y sociales, se autodefinen (en algunos casos) como capacitados para dar una «opinión respetable» y participar como ciudadanos. En definitiva, el FPB resultaría ser un espacio que fomenta el desarrollo de un sujeto reflexivo y con voz propia.

Palabras claves: educación; reconocimiento; subjetividad; trabajo; derechos humanos.

Abstract

The master's thesis proposes to investigate whether the Basic Professional Training plan (FPB 2007) and the Labor Literacy subject (AL/UAL) influenced the subjective perceptions and the improvement of the living conditions of young graduates. The FPB emerged as an inclusive alternative to the challenges of Secondary Education in Uruguay, characterized by low graduation rates and accentuated gaps in socioeconomic inequality.

The plan is based on work as an integral educational principle, seeking social inclusion and educational continuity. The theoretical framework uses critical perspectives to address subjectivity. Pedro Figari inspires the approach by rejecting the manual/intellectual dichotomy, prioritizing the «development of the spirit,» and denying the conception of the «lacking subject». Paulo Freire supports the methodology through «problem-posing education» and praxis, in opposition to the «banking education» which generates the «culture of silence».

The Labor Literacy Unit (UAL) operates as a key mechanism for the Construction of Citizenship, articulating its action around the concept of Decent Work from the ILO (International Labour Organization). This approach seeks to guarantee fundamental rights, social protection, and human dignity against the job precarization generated by globalization.

The students' narratives open pathways for thinking about the link between the plan and their subjectivities, which are considered a socio-historical co-construction. Graduates report aspects related to their personal transformations, concerning their maturity and self-confidence, signs of recognition from their families and environment, and various accounts concerning their vocational orientation. Furthermore, they express elements of critical awareness regarding their labor and social rights, feeling capable in some cases of offering a «respectable opinion» and participating as citizens. The FPB is consolidated as a space that encourages the development of a reflective subject with their own voice.

Keywords: education; recognition; subjectivity; work; human rights.

Capítulo I

Introducción

Nos proponemos observar si los jóvenes que transitaron el plan Formación Profesional Básica (FPB) tuvieron la oportunidad de incorporar los contenidos curriculares del plan y la asignatura AL y si, en sus percepciones subjetivas, los orientó en sus experiencias de vida y expectativas de desarrollo profesional y técnico, y en su conformación como seres sociales integrales de una comunidad. En otras palabras, lo que se busca saber es si, a través de la educación, se puede contribuir a la mejora de las condiciones de vida de los jóvenes que cursaron este currículo.

Entendemos que lo planteado es un problema educativo relevante, pues el plan y la asignatura formaban parte de un dispositivo educativo que apuntaba a la inclusión social de dichos estudiantes. La continuidad educativa era uno de los objetivos fundacionales de este plan, diseñado en 2007 y puesto en práctica en 2008, e investigar acerca de este problema es indagar acerca de la mejora de las condiciones de vida de los jóvenes que fueron sujetos de la investigación, mediante la educación. Cuestionar un currículo con respecto a la incidencia que proyecta sobre aquellos a los que va dirigido es preguntarse acerca de las dimensiones sociales ocultas cuando se generan políticas educativas.

A continuación, aportaremos una serie de datos acerca de la evolución de la Educación Media en Uruguay, a los efectos de ubicar la dimensión de los problemas que serán tratados.

1.1 Desafíos de la Educación Media en Uruguay: cobertura, desigualdad y logros

A pesar de que la Educación Media (EM) ha sido objeto de universalización y se ha extendido su obligatoriedad, la lentitud en los resultados relacionados con la matriculación y la permanencia de adolescentes y jóvenes en el sistema escolar continúa siendo un foco de preocupación para la agenda pública y gubernamental.

Históricamente, Uruguay se ha posicionado en los primeros lugares de América Latina en cuanto a la cobertura y finalización de su educación primaria. Sin embargo, presenta un contraste significativo en la EM, pues se ubica en uno de los peores lugares en este nivel. A medida que los estudiantes avanzan en el trayecto educativo, se produce una pérdida de

cobertura. Esta performance ha provocado que el país pierda posiciones relativas tanto a nivel internacional como regional.

1.1.1 La brecha de la desigualdad

Esta pérdida de posicionamiento se ve agravada por la existencia de brechas de desigualdad en la educación entre adolescentes provenientes de hogares pobres y aquellos que no son pobres. La desigualdad educativa es notablemente más acentuada en Uruguay que en otros países de la región como Argentina, Brasil y Chile (de los Campos y Lasida, 2025), a pesar de que estos últimos expresan niveles más altos de desigualdad socioeconómica general.

Los datos sobre la tasa de egreso de la Educación Media Superior (EMS) confirman la baja posición de Uruguay a nivel regional.

Según cifras brindadas por los autores mencionados en 2022 la tasa de egreso de Uruguay fue del 50,9 %, y ascendió ligeramente al 51,6 % en 2023. Estas cifras son significativamente inferiores a las de países como Chile (92,8 % en 2022) o Perú (89,1 % en 2022). Otros países como Colombia (74,9 %), Brasil (73,5 %), Argentina (65,4 %) también presentan tasas de egreso superiores a la uruguaya.

1.1.2 Dinámica de matrícula y repetición

En los últimos diez años, la cantidad total de estudiantes matriculados en toda la EM creció modestamente: alrededor del 1 %. Sin embargo, este crecimiento no fue homogéneo: la matrícula de la Dirección General de Educación Técnico Profesional-Universidad del Trabajo del Uruguay (DGETP-UTU) fue la que más creció (3 puntos porcentuales), mientras que la matrícula ofrecida por la Dirección General de Enseñanza Secundaria (DGES), (que sigue siendo la mayoritaria) y la del sector privado cayeron 2 puntos porcentuales (INEEd, 2020b e INEEEd, 2024).

Respecto de la cobertura por edad esperable, se identifican incrementos para todas las edades, pero más significativo para los mayores de 15 años (casi un 20 % de aumento entre 2012 y 2022), conforme de los Campos y Lasida (2025).

A pesar de que la repetición ha descendido de forma significativa en el primer año de secundaria y, con menor intensidad, en el primero de educación media técnica, las persistentes diferencias con la repetición en el último año de educación primaria evidencian las dificultades que experimentan los adolescentes durante el cambio de ciclo educativo, también indican de los Campos y Lasida (2025).

1.1.3 Mandato de universalización y cambios necesarios

Si bien se han registrado aumentos importantes en la cobertura y el egreso, el hecho de que solo la mitad de los jóvenes logren culminar la EM interpela el mandato de universalización, establecido por la Ley General de Educación n.º 18.437. El ritmo actual de crecimiento hace que sea muy poco probable alcanzar este objetivo a medio plazo, a menos que se introduzcan cambios muy importantes en la propuesta educativa (INEEd, 2020, 2024).

Se han identificado problemas estructurales asociados a brechas por nivel socioeconómico y cultural, que se manifiestan de manera contundente en el análisis de los desempeños y logros educativos.

Estos indicadores invitan a cuestionar la pertinencia y calidad de las experiencias educativas, lo cual complejiza las dimensiones teóricas de retención o permanencia. La exclusión educativa en Uruguay, de acuerdo con Mancebo y Méndez (2012), se expresa de diversas formas, que incluyen la ausencia total del sistema escolar, las trayectorias incompletas tras varios años de asistencia, la «escolaridad de baja intensidad», los aprendizajes que se limitan a una minoría selecta y los aprendizajes de baja relevancia.

1.2 La evolución del plan FPB: una respuesta a la inequidad

El plan FPB, establecido en 2007, surgió como una alternativa dentro de la Educación Media Básica (EMB). Su creación respondió a un contexto educativo crítico en Uruguay, marcado por la persistencia de problemas persistentes, tales como altas tasas de abandono y bajas tasas de culminación de ciclos, que constituyen una clara manifestación de inequidad.

1.2.1 Contexto sociopolítico regional

Como indicó Yarca Bouzón (2017), el surgimiento del FPB se enmarcó en un contexto latinoamericano más amplio. A finales del siglo xx e inicios del xxi se produjo la consolidación de las democracias: durante este período, varios países de la región experimentaron la llegada al poder de representaciones políticas de izquierda (como fue el caso de Uruguay y Argentina). Estos nuevos gobiernos se encontraron con sociedades civiles profundamente fragmentadas debido a crisis económicas previas que habían sumido a vastos segmentos de las poblaciones del Cono Sur en la pobreza y la indigencia.

Frente a esta emergencia social, los gobiernos progresistas se vieron obligados a desplegar una variedad de políticas sociales, entre ellas, la implementación de nuevas políticas educativas.

1.2.2 Propósito y articulación del plan

El plan FPB fue concebido con la intención explícita de ampliar la cobertura educativa (ANEP/CETP-UTU, 2009). Este espíritu fundacional se alineaba con lo que posteriormente se plasmará en la Ley General de Educación de 2008.

Una característica fundamental del FPB es que habilita la continuidad educativa, mediante el enlace de la educación media básica con los cursos de educación media superior, tanto aquellos ofrecidos por el Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP, posteriormente DGETP-UTU) como por el Consejo de Educación Secundaria (CES).

1.2.3 Ajustes y reformulaciones (2007-2021)

La trayectoria del plan FPB ha estado intrínsecamente ligada a los cambios de gobierno y sus lineamientos de la política educativa.

1. Perfil de ingreso original: en su concepción inicial en 2007, la modalidad estaba dirigida a jóvenes de quince años o más.
2. Modificación curricular (2015): en este año se efectuó un ajuste en la propuesta curricular, con foco en la modificación de la distribución y carga horaria del componente de Ciencias Experimentales.
3. Cambio de requisito (2017): a partir de esta fecha, se modificó el perfil de ingreso, pues se autorizó la inscripción a aquellos estudiantes que acreditaran la finalización de la educación primaria.
4. Evaluación y reformulación post-2019: tras el cambio de autoridades de gobierno en 2019, la DGETP-UTU procedió a realizar una evaluación del plan FPB 2007 en el año 2021. Esta revisión evidenció similitudes con la labor realizada previamente por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa del Uruguay (INEEd, 2021). Como consecuencia directa de este proceso de revisión, la Dirección Técnica de Gestión Académica (DTGA-UTU) publicó una nueva reformulación del Plan de Estudios FPB en abril de 2021.

En la dimensión educativa, el plan FPB y la asignatura AL (en la que desempeñamos funciones profesionales desde 2012 hasta 2023) han transitado un camino de más de diez años; un tiempo más que aceptable para poder evaluar sus repercusiones en, por lo menos,

tres generaciones de estudiantes, dado que un ciclo completo de FPB requiere de tres años. La matrícula de estudiantes ha evolucionado desde 2.712 inscriptos en 2008 a 15.452 en 2019; en 2020 los inscriptos en este plan representaban el 40 % de los matriculados en EMBMB, según cifras del Monitor Educativo de Enseñanza Media Técnico Profesional de UTU (CETP-UTU, 2018).

Estos datos podrían interpretarse como una demanda y la necesidad de contar con un plan de estas características: inclusión, respeto de las diferentes capacidades, derechos de las minorías, diversidad de la propuesta (en cuanto a la oferta de opciones profesionales) y la oportunidad de desarrollar la continuidad educativa.

Según el informe de resultados educativos para EMB y EMS del Monitor Educativo de Enseñanza Media Técnico Profesional (CETP-UTU, 2019), en 2019 el porcentaje de aprobación de los estudiantes del FPB era de 62,9 %, casi empatado con el ciclo básico tecnológico (CBT), con un 63,42 %. Se trata de cifras significativas a la hora de considerar los resultados del plan.

A partir de los antecedentes, identificamos la necesidad de indagar sobre la repercusión que el plan FPB ha tenido en la subjetividad de los jóvenes egresados, con foco en los contenidos de AL como asignatura específica del programa. A continuación, expondremos los antecedentes a nivel nacional y regional para poder evaluar los vacíos en el campo del problema de investigación que nos ocupa.

1.3 Antecedentes

Fernández Aguerre y Alonso Bianco (2012) plantean que, con enfoques diferentes, los programas Aulas Comunitarias y FPB representan propuestas innovadoras y constituyen redes contenedoras de jóvenes en situaciones de vulnerabilidad social. Brindan protección y asistencia —que se refleja en contenidos educativos—, ofrecen contención a adolescentes y jóvenes, y les permiten desarrollar un mínimo de capital social y cultural y acreditación de saberes.

Estos autores señalan que el FPB se comporta como un modelo sujeto a arreglos centrales, con énfasis curricular y autorreferente. Denota un claro condicionamiento institucional de la DGETP-UTU, donde se observa una modalidad de retornos crecientes o *path dependence*, es decir, ‘dependencia de trayectoria’, idea que en economía refiere a que el futuro no depende solo de la situación actual, sino también del pasado (Fernández Aguerre y Alonso Bianco, 2012). Las hipótesis a las que arriban estos autores abren dos líneas de investigación: la primera de ellas es el núcleo de este proyecto de tesis (los efectos en los adolescentes que ha ingresado a estos programas) y, la segunda, propone analizar la (in)eficiencia que la dependencia institucional genera sobre los resultados. Con respecto a

estas dos líneas, tomaremos la primera, con el fin de investigar la probable incidencia del plan en la conformación de aspectos de las subjetividades de sus egresados.

Otro aporte en cuanto a antecedentes es el de Yarca Bouzón (2017), quien, a partir de datos oficiales de Argentina y Uruguay, estudió las trayectorias educativas de los jóvenes que habían culminado de cursar el plan FPB y similares en el vecino país. Uno de sus hallazgos fue la constatación de un mejor desempeño en la atención en los ciclos obligatorios, aún sin alcanzarse los niveles deseables en cuanto a metas educativas. Observó un escaso margen de egresados con continuidad educativa en EMS y recomendó, para el caso del FPB en Uruguay, una evaluación para la proyección hacia un salto cualitativo. Incorporaremos esta recomendación dentro de las líneas de investigación.

El estudio acerca de la evolución de las diferentes concepciones pedagógicas desarrollado por Saviani (1983) para Brasil tienen absoluta aplicabilidad en Uruguay, con la reserva de algunas diferencias, como las socioeconómicas y culturales, las de historia de la enseñanza de cada país y aquellas que son producto de la escala. Los hallazgos de este autor son interesantes para el estudio de la evolución de la enseñanza técnica que se imparte en la DGETP-UTU, en especial para el caso de los estudiantes del FPB. El proceso de globalización capitalista —en particular el papel de la economía como determinante del conjunto social— ha condicionado las concepciones pedagógicas y las políticas educativas que se diseñan desde los Estados. Este texto de Saviani nos permite correlacionar propuestas neoliberales en curso que se expresan hoy en Uruguay en los proyectos público-privados —que en general se aplican en zonas de contexto socioeconómico crítico— lugares de procedencia de un elevado porcentaje de estudiantes que concurren a la DGETP-UTU a cursos del FPB.

En la investigación de Saldivia (2015) se indaga sobre la desvinculación de los jóvenes que ingresan al FPB. Dado que este es un plan de revinculación, se aborda cómo operan en este proceso los efectos del discurso sobre el fracaso escolar. La autora estudia el discurso de los docentes con respecto a su mirada hacia los estudiantes y cómo esta condiciona las prácticas didácticas y los contenidos educativos. En este sentido, encuentra una forma de etiquetar a los estudiantes por parte de los docentes entrevistados que los señala como provenientes del fracaso escolar, lo que condiciona sus prácticas. Además expresa que, a pesar de las innovaciones introducidas por este plan, los docentes mantienen una tendencia reproductora de modelos y prácticas educativas que no abonan en un sentido renovador (véase más adelante, en Marco Teórico, la mirada de Pedro Figari acerca de este tema).

Como otra línea de antecedentes, Balmelli, Conde y Melgar (2017) presentaban al FPB como una iniciativa estatal de discriminación positiva y como una política focalizada de inclusión educativa. Recogieron tensiones de los docentes sobre posturas referidas al

currículum, concepciones sobre el sujeto de la educación y el dilema entre contención y aprendizaje.

A contrario sensu que los antecedentes señalados en los párrafos anteriores —que focalizan sus investigaciones en el análisis de los discursos docentes o en aspectos institucionales acerca de los estudiantes del plan FPB— centraremos la investigación en el discurso de los propios estudiantes.

En este punto, es importante mencionar que existen otras investigaciones relevantes que sí han jerarquizado la voz de los estudiantes, como la tesis de maestría de Ventós Coll (2015), que analizó las razones que los estudiantes atribuyen a retomar o continuar sus estudios a través de la enseñanza técnica tecnológica y los sentidos que construyeron de su experiencia en el plan FPB 2007. Asimismo, la investigación de Lasida (2017), que trató el caso de un centro calificado como de buena práctica en la aplicación del plan, incluyó 33 entrevistas a estudiantes egresados, analizó sus trayectorias laborales, educativas y su valoración de la experiencia en el centro. Más recientemente, Pais (2021) estudió los entramados discursivos, mediante entrevistas a 26 estudiantes de FPB para comprender los sentidos construidos por los jóvenes en relación a la propuesta del plan¹.

1.4 Problema y preguntas de investigación

Tal como anunciamos al comienzo, se investigará qué contenidos han incorporado en sus subjetividades los estudiantes en el transcurso de su pasaje por el FPB, con especial atención a los vinculados a la asignatura AL.

En el marco de la probable repercusión sobre las transformaciones subjetivas, observaremos si han construido un proceso de reconocimiento que fuera percibido y vivido por ellos, y si consideran que este ha implicado sentirse incluidos en diversas dimensiones, como la social, la educativa y la laboral.

Desde la DGETP-UTU se concibe la educación como un derecho humano fundamental y como una herramienta que debe permitir a los individuos insertarse en la comunidad de una forma integral, como seres plenos en derechos y oportunidades. Para esta institución, el trabajo es un principio educativo que debe ser colocado en el centro de la educación formal y debe ser socializado desde una perspectiva sociohistórica, según la cual los estudiantes y futuros trabajadores se cultivan tanto técnica como profesionalmente, así

¹ El tiempo transcurrido desde la creación del plan hasta hoy nos parece suficiente para habilitar la investigación y la profundización acerca de cuáles han sido algunos de sus resultados. Por lo que, independientemente de otras investigaciones previas, dada la dinámica del desarrollo social y los vertiginosos avances tecnológicos y científicos, sería de valor actualizar el conocimiento científico acerca del resultado de esta experiencia.

como en el desenvolvimiento personal y en su relación con los otros, la naturaleza, la sociedad y su historia.

Esta centralidad del trabajo se materializaba en el FPB 2007, mediante una mayor carga horaria del taller de la materia correspondiente a la orientación que cursaba el estudiante, en coordinación y complementación con materias teóricas (Matemáticas, un idioma y la propia AL, entre otras). La construcción de ciudadanía, por su parte, tenía su eje en la incorporación, en forma general, de los conceptos de derechos humanos basados en la declaración de Naciones Unidas del año 1948 (ANEP/CETP-UTU, 2009).

En cuanto a la asignatura AL, desarrollaba su tarea didáctica desde dos áreas complementarias: Construcción de Ciudadanía (área 703) y Trabajo y Producción (área 929) (ANEP/CETP-UTU, 2009). Su metodología de trabajo se implementaba en duplas, abordando los ejes del plan FPB de forma integrada con el docente de taller y las demás asignaturas teóricas.

Desde esta materia, se sugerían temas fundamentales para la formación del sujeto, a saber: diálogo social, acceso al empleo, protección y seguridad social, condiciones y organización del trabajo, sindicalización, entre otros conceptos que emergen en las relaciones sociales de producción. El tratamiento, la reflexión y la problematización de estas conceptualizaciones les permitía a los estudiantes tener una visión más amplia de la categoría de trabajo (DGETP-UTU, s.f.).

La AL abordaba las relaciones entre educación y trabajo mediante actividades en los centros educativos y con la comunidad productiva con salidas didácticas, talleres, seminarios, acercamientos al medio productivo, promoción de prácticas de aprendizaje, pasantías laborales curriculares, promoción de proyectos productivos asociativos y cooperativos y análisis de problemas productivos para el desarrollo de proyectos de egreso de la educación media, entre otros.

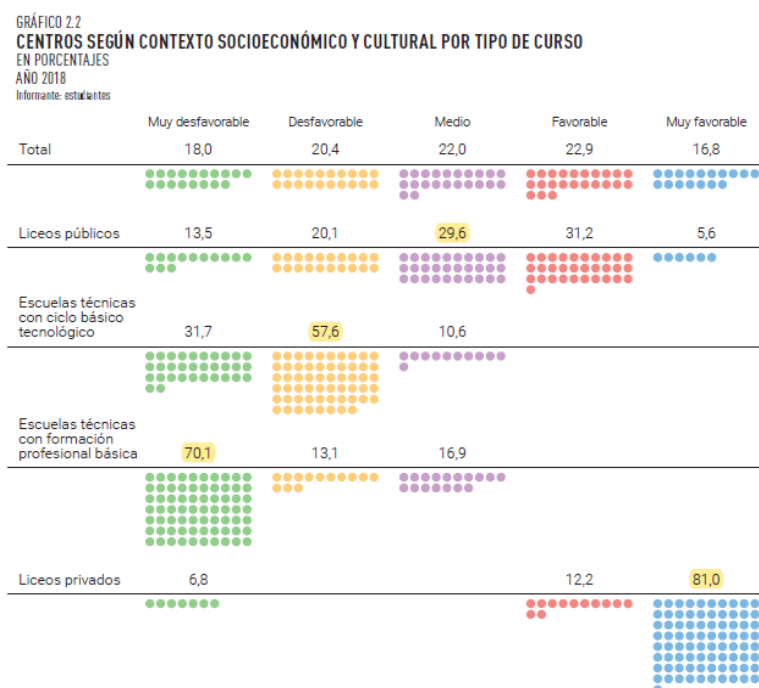
Su accionar estaba enmarcado en los ejes transversales definidos en la Ley General de Educación (ley n.º 18.437), en relación con la educación en derechos humanos y la educación a través del trabajo. De esta forma, emergía como eje articulador de la alfabetización el trabajo decente, en la conjunción de ciudadanía y trabajo (Programa Planeamiento Educativo-DGETP, s. f.).

Consideramos que los indicadores de resultados en educación media, tanto en nuestro país como en la región, señalan que es en ella donde están las mayores dificultades en cuanto a los resultados de las propuestas educativas (Yarca Bouzón, 2017 y Lasida, Aramburuzabala, Machado y Yapor, 2018). Consolidar propuestas alternativas con planes como el FPB —que apuntan a la inclusión, la diversidad de contenidos y la continuidad educativa— es de relevancia social, pues con mejores logros educativos se podrían mejorar

resultados sociales generales en todos los planos, al contar con una población con más y mejor desarrollo educativo.

El plan FPB se formuló en 2007 y comenzó a llevarse a la práctica en 2008, en el marco de la DGETP-UTU. Según estudios de Machado (2016), Yapor (2013) y González (2015) (citados en Lasida *et al.*, 2018) los jóvenes matriculados en este programa presentan características socioeconómicas que remiten a poblaciones de ingresos bajos, en algunos casos muy bajos. Estos jóvenes llegan con trayectorias de mayor repetición e incluso períodos de abandono de los estudios (Lasida *et al.*, 2018). Estos datos son confirmados por el informe Aristas 2018 (INEEd, 2020), como lo muestra el Gráfico 1.

Gráfico 1. Centros según contexto socioeconómico y cultural por tipo de curso



Fuente: INEEEd, 2020.

Ya planteado el problema, desarrollaremos la investigación a partir de las siguientes preguntas:

A partir de los relatos de los jóvenes egresados, ¿qué elementos significativos les aportaron el plan FPB y la asignatura AL, tanto para el desenvolvimiento en el campo laboral como en sus experiencias de vida?

¿La diversidad de propuestas del plan FPB les permitió a los egresados consolidar una orientación vocacional?

¿Manifiestan sentirse reconocidos a partir de su pasaje por el plan y la asignatura?

¿Se logra identificar en su relato una diferencia en la autopercepción al inicio y al final de la cursada?

¿Cómo son visualizados por su entorno social y familiar?

¿Fueron capaces de desarrollar relaciones de construcción de referentes, tanto con docentes como con pares?

1.5 Objetivos

1.5.1 Objetivo general

Comprender cómo han incidido o no en el sentido subjetivo de los estudiantes egresados el FPB y en particular la asignatura AL en su consolidación como seres integrales.

1.5.2 Objetivos específicos

Observar cuáles componentes del FPB y la asignatura AL son relatados por los egresados como aportes significativos, tanto para su desenvolvimiento en el campo profesional como para sus experiencias de vida.

Identificar si la diversidad de la propuesta educativa les permitió a estos egresados consolidar una orientación vocacional.

Averiguar, desde los relatos, si se denotan experiencias que implican reconocimiento.

Comparar la autopercepción de los egresados al principio y al final de la cursada.

Indagar si los estudiantes desarrollaron relaciones donde los docentes o pares se constituyeron en sus referentes.

Capítulo II

Marco teórico

2.1 Introducción al marco teórico y objeto de estudio

La investigación que se llevará a cabo requiere un sustento teórico que permita estudiar cómo se relacionan los estudiantes con un proceso educativo determinado y cómo desarrollan aspectos en la conformación de sus subjetividades y sus estrategias de vida.

En cuanto a lo observable, esta investigación se basará en las actividades escolares, curriculares y sociales; mediante una metodología cualitativa que trabajará en la búsqueda de significados que sostienen el relato de un conjunto de jóvenes con una experiencia y un pasado comunes en un centro educativo

En este capítulo que desarrolla el marco teórico se exponen las propuestas de autores que han explorado el concepto de subjetividad desde diversas perspectivas, enfocándose en su construcción a través de la interacción social, el lenguaje y la experiencia.

Bonvillani (2012) y González Rey (2010) propusieron una visión de la subjetividad como una co-construcción sociohistórica, en contraste con ideas esencialistas. Vygotsky (1995) y Bruner (1989 y 1996) resaltaron el papel fundamental del lenguaje y la narrativa en la conformación de la mente y la identidad individual. Por su parte, Honneth (1997) y Benjamin (1996) introdujeron la Teoría del Reconocimiento, que enfatizó la intersubjetividad y la importancia del reconocimiento mutuo para la justicia social y el desarrollo del sujeto.

Consideramos conveniente relacionar algunos aportes teóricos que han focalizado la relación educación-trabajo. Al considerar la institución, el plan y la asignatura objetos de este estudio, entendemos oportuno reflexionar acerca de la contribución de Pedro Figari, referente histórico indiscutido en la conformación del espíritu identitario de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). De su obra, rescatamos una relación muy clara entre su concepción pedagógica y los contenidos del plan FPB y la UAL. Asimismo, tomaremos la crítica desarrollada por Freire (2010) a la educación bancaria y su defensa de una praxis transformadora y analizaremos el concepto de trabajo decente de la OIT, desarrollado por Supervielle y Zapirain (2009).

La razón para seleccionar los aportes de estos autores radica en la contribución que han realizado a la construcción del concepto de subjetividad desde una postura teórica

crítica. Este concepto está en el centro de la problemática a desarrollar en esta tesis, a fin de identificar una posible influencia del FPB y la UAL en la conformación de las subjetividades de los estudiantes.

2.2 Subjetividad como co-construcción sociohistórica: un enfoque complejo

2.2.1 Marco conceptual y alineación teórica

La propuesta de Bonvillani (2012) ha contribuido al concepto de subjetividad mediante un cruce complejo y situado históricamente, basado en el interrelacionamiento de las intersubjetividades. Esta visión buscaba contrarrestar los determinismos y esencialismos que han prevalecido históricamente, en línea con las concepciones sociohistóricas de González Rey (2010).

Bajo esta perspectiva, no se concibe a un sujeto monádico, ajeno a las variables socioeconómicas. La subjetividad es definida como el «modo de ser y estar en el mundo: una apuesta colectiva, una co-construcción permanente con múltiples otros» (Bonvillani, 2012, p. 200).

El sujeto no es tratado como una variable dependiente del contexto, ni como una entidad aislada. En relación con González Rey (2010), la noción de *sentido* se refiere a la capacidad humana de producirlo, considerando las condiciones de vida en las que se halla inmerso, lo que genera una tensión continua entre el individuo y la sociedad, especialmente sus instituciones.

Bonvillani (2012) y González Rey (2010) buscaban integrar los procesos sociales e individuales en una nueva representación cualitativa que permita comprender a las personas, grupos e instituciones en sus configuraciones subjetivas recíprocas, capaces de trascender las relaciones externas de determinación. Bonvillani (2012) reivindicaba que lo social y el sujeto se confunden en este último, tanto en su desempeño como en sus acciones. Por lo tanto, las subjetividades son singulares como biografías personales, pero no individuales.

Desde una comprensión psicosocial, Bonvillani (2023) caracteriza las subjetividades como «un enfoque complejo, relacional, situado socio-históricamente, intersubjetivo y simbólico» (p. 7), adoptando una posición claramente no determinista y no esencialista.

2.2.2 Evolución histórica de la noción de identidad y crítica a la Psicología moderna

Tal como lo plantea Bonvillani (2009), el debate sobre la identidad es de larga data y es posible remontarnos a la sociedad griega. La evolución de la noción de identidad renacentista se desplazó desde la creencia en una esencia inmutable («quién soy») hacia una concepción tributaria de la Modernidad. Este proceso implicó el reemplazo del orden religioso por uno centrado en la razón y la posibilidad de acceso a la verdad, que colocó al ser humano como centro y medida de las cosas.

De estos planteamientos surgió la «identidad moderna», basada en la lógica cartesiana, que remite a un yo interior, a la razón pura y a una única verdad. La razón fue pensada como una esencia humana inalterable y con una continuidad ininterrumpida.

Esta concepción del sujeto fue el sostén del proyecto político de la modernidad, que dio lugar al «hombre ilustrado» y al ciudadano capaz de liberarse de los despotismos absolutos mediante la razón. Este contexto facilitó el desarrollo del capitalismo y, a principios del siglo XX, la instalación de la Psicología moderna y una Psicología social (de corte psicológico e individualista).

Bonvillani (2009) ha criticado la derivación académica de esta división: lo individual quedó en la órbita de la Psicología, y lo social en la Sociología, obligando a la Psicología Social a ser un proceso de hibridación. En respuesta a la afirmación de Ibáñez García (2004) sobre la influencia social, la autora aclara que «no hay algo previo formado en el individuo que luego es influenciado por el contexto social» (Bonvillani, 2023, p.6). Las subjetividades son intrínsecamente sociales y culturales desde su propia configuración y, complementariamente, las formas de organización social son producciones de los sujetos.

2.2.3 El paradigma de la complejidad, experiencia y singularidad

Bonvillani (2023) ha evocado el paradigma de la complejidad de Morin (1992, 2003) para desautorizar un único plano de análisis de las subjetividades, reivindicando su multidimensionalidad e indeterminación. Esto se relaciona con el concepto de configuración subjetiva, de González Rey (2010). Aunque las regularidades de la sociedad marcan las condiciones materiales de existencia, estas no determinan en exclusividad la reproducción de las subjetividades.

La configuración psicosocial de las subjetividades implica la predisposición a actuar con disposiciones prerreflexivas y a desarrollar sentimientos, deseos y comportamientos

mediados por la experiencia sociohistórica (elementos que se sitúan fuera del control racional o consciente del individuo).

Para Bonvillani (2023), el foco en la experiencia es crucial como operador epistémico para comprender que lo subjetivo es lo social singularizado. Los itinerarios biográficos y la procedencia social no implican una linealidad condicionante. La autora recupera a Dubet, señalando que el hombre se constituye en sujeto «viviendo y construyendo experiencia» (Dubet, 2011, en Bonvillani, 2023, p. 12).

Esto implica que los sujetos son capaces de construir reflexividad sobre sus propios cursos de acción, un trabajo de sí sobre sí que constituye la apropiación de sus prácticas subjetivas.

2.3 Dispositivos de poder y producción de sentido subjetivo

Continuando con el tópico de construcción de la subjetividad, pero con respecto al poder, esta es vista en un doble registro, según Foucault (en Bonvillani, 2019, p. 9):

1. Sujeción: la cualidad de ser sujeto, la condición de estar sujetado.
2. Subjetivación: la constitución de una subjetividad no sujeta, vinculada al trabajo del sí sobre sí.

Para su legitimidad y continuidad, el poder requiere la producción de sentidos sociales, que no se basen únicamente en la coacción física. La fuerza normativa utiliza dispositivos (mensajes, símbolos, ideología, medidas represivas, entre otros) que tienen como objetivo el ejercicio del poder y que incluyen el orden material y simbólico.

El imaginario social es clave, lo constituyen los sentidos organizados, los mitos, las normas, los valores y el lenguaje. Es una construcción simbólica, afectiva y no racional que genera cohesión social.

La socialización es fundamentalmente un acto de subjetivación que crea sentidos sobre la realidad, en lugar de simplemente reflejarla. Sin embargo, Bonvillani (2009) identificó el plus subjetivo: un elemento que escapa a la imposición de las estructuras sociales, situado en el orden de los deseos e ilusiones. Este plus permite «la emancipación de la inmediatez del medio externo» (González Rey y Patiño Torres, 2017, p. 123).

La categoría de configuración subjetiva (González Rey, 2002) refiere a una organización dinámica de los sentidos subjetivos, que articula registros diversos (cultural, social, semiótico) y genera fenómenos nuevos que se organizan en el nivel subjetivo, sin reducirse a la sumatoria de sus partes (González Rey, 2010). El sentido subjetivo define la

producción de subjetividad sobre las experiencias vividas, **y se** aleja de ser un reflejo de la vida social que lo produce.

Finalmente, las emociones ocupan un lugar central en la subjetivación: se integran de manera compleja en procesos simbólicos creadores, fantasía e imaginación. Esta mirada de la relación entre lo individual y lo colectivo permite recuperar la noción de identidad colectiva para las luchas sociales actuales y habilita la discusión sobre la sujeción del sujeto y las opciones de transformación.

2.4 Aportes teóricos a la noción de sentido

2.4.1. Lev Vygotsky: desarrollo sociocultural y el concepto de sentido

Este apartado desarrolla el papel crucial del lenguaje y la narrativa en la conformación de la mente y la identidad individual.

El marco teórico central es el concepto de sentido subjetivo del dr. Fernando Luis González Rey, quien vincula sus ideas con las de Vygotsky sobre la subjetividad. González Rey define la subjetividad como una «cualidad específica de un determinado tipo de proceso humano» (González Rey, 2007, p. 13).

2.4.1.1 El sentido subjetivo

González Rey (2006) ha profundizado en el concepto de sentido introducido por Vygotsky, al que denominó *sentido subjetivo*. Este concepto se define como una producción subjetiva donde lo simbólico y lo emocional se integran en un proceso recursivo. Dicha integración expresa el valor subjetivo que ciertas definiciones culturales, asociadas con distintas prácticas humanas, tienen para el sujeto. Es una expresión simbólica emocional de la realidad que afecta la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en los que actúa.

2.4.1.2 Bases histórico-culturales

Vygotsky —fundador de la psicología histórico-cultural— introdujo el término *sentido* en el último periodo de su obra y lo perfiló como una nueva unidad de análisis de la psique. La mayor contribución de Vygotsky fue la refundación de una representación general del psiquismo humano en las condiciones de su desarrollo cultural. La psique, según Vygotsky,

es capaz de integrar la cognición y el afecto en una relación procesal y dinámica, constituyéndose en un sistema de significados.

El pensamiento de González Rey (en Bonvillani, 2009, p. 36) se nutrió de estas bases conceptuales para proponer el sentido subjetivo como eje para el estudio de la subjetividad desde una visión histórico-cultural. El ser humano no es un ser pasivo, sino que tiene la capacidad de producción de la psiquis individual, construyendo un sentido sobre lo que va viviendo. Esta reformulación del concepto de sentido es un camino hacia una nueva definición de subjetividad.

En el contexto de la crisis de la psicología social de finales de los 70 e inicios de los 80, González Rey (2004) señalaba una inconformidad con la psicología tradicional, que impulsó una psicología social crítica y comunitaria. Rodríguez Arocho (2010) destacó que este cuestionamiento en las ciencias sociales y naturales dirigió la atención al carácter históricamente situado y a la mediación sociocultural en la actividad humana.

2.4.1.3 Mediación sociocultural y la ZDP

En su teoría sociocultural, Vygotsky (1995) se ha referido al desarrollo cognoscitivo como el resultado de un proceso colaborativo, pues la participación práctica en el ambiente permite incorporar y apropiarse de las estructuras sociales de pensamiento y las pautas de comportamiento; es decir, las formas de actividad mental humana de orden superior derivan de contextos sociales y culturales.

El lenguaje actúa como una herramienta fundamental que permite la mediación de la relación entre las personas. Vygotsky (1995) identificó dos procesos: la mediación social (a través de signos) y la internalización de estos. El uso de estas herramientas simbólicas constituye el nexo crítico entre el plano social y psicológico.

Vygotsky (en Rodríguez Arocho, 2009) aseveraba que la transferencia de habilidades, desde la mediación social (intervención de adultos o compañeros más capaces) hacia la internalización, ocurre en la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP). La ZDP se entiende como un desarrollo guiado para que el niño construya activamente nuevas habilidades cognitivas. Este enfoque contrasta con las prácticas educativas que se centran únicamente en medir lo que el niño ya sabe, en lugar de medir lo que potencialmente puede resolver de forma guiada.

El concepto de sentido subjetivo y la capacidad de producir sentido acorde a las condiciones de vida son relevantes para orientar la investigación educativa: en el trabajo con programas específicos (FPB y AL) permiten entender cómo los estudiantes se relacionan con ellos y cómo conforman su personalidad.

2.4.2 Jerome Bruner: la modalidad narrativa y la construcción de sentido

El papel del lenguaje en la construcción de la subjetividad puede fundamentarse a partir de un diálogo entre Vygotsky (1995, 2001) y Bruner (1984, 1991). El lenguaje es el sistema simbólico más arbitrario y posee un rol fundamental en la conformación de la persona; como vimos, conduce el desarrollo de las funciones mentales superiores, en tanto la mente se construye a partir de sistemas simbólicos.

2.4.2.1 Modalidades de pensamiento

Bruner (1996) identificó dos modalidades de pensamiento:

- 1) Modalidad paradigmática: Es un sistema formal que se basa en hechos observables, que es a la vez descriptivo y explicativo. Se trata de un paradigma aceptado por la comunidad científica (usado en lo físico-matemático).
- 2) Modalidad narrativa: Es la forma natural de pensar entre los seres humanos, presente desde la primera infancia. Esta modalidad organiza la experiencia emocional y las acciones humanas, centrándose en lo particular.

Al narrar, el individuo realiza un acto interpretativo que crea una versión de un suceso o de una vida humana. La narrativa permite crear sentido desde una dimensión individual e interpersonal, y tiene la característica de habilitar lo anómalo y lo sorpresivo, a su vez, el ser humano otorga sentido a las cosas a partir de significados culturalmente heredados.

2.4.2.2 Narrativa y educación

Bruner (1984) sostenía que «la narrativa es en verdad un asunto serio» (p. 143), lo que subraya su relevancia en la educación. La narrativa requiere la existencia de un conflicto, que suscite la necesidad de interpretar el sentido de lo que allí sucede. Además, se postula que no existe un relato neutro.

En su texto *Acción, pensamiento y lenguaje*, (1989) Bruner desarrolló la relación entre lenguaje y conciencia en el contexto educativo, entendiendo el lenguaje como una herramienta cultural y constructora de la cognición.

Bruner (1984) ya visualizaba en la década de los ochenta la problemática de la velocidad de los cambios en el mundo y las dificultades que esto conllevaba para la planificación educativa. Esta dinámica se agudizó con la pandemia reciente: el lenguaje en

la educación adquirió una mayor relevancia por la necesidad de utilizar plataformas que modificaron las formas de comunicación. El contexto de crisis, como el aislamiento, puede generar una renegociación de significados y la deconstrucción y reconstrucción de líneas de pensamiento y lenguaje.

La tarea alfabetizadora debe utilizar la narrativa como recurso metodológico (ejemplo: la construcción de un relato sobre la historia familiar laboral) que recupere saberes propios de los sujetos. Estos relatos son valiosos para el trabajo educativo y pueden colaborar en la construcción del individuo y del ciudadano con derechos y obligaciones, especialmente en estudiantes que provienen de recorridos de fracasos en la educación formal.

2.5 La teoría del reconocimiento: intersubjetividad y justicia social

En este punto se desarrollará la teoría del reconocimiento, enfatizando su papel en la justicia social y en el desarrollo del sujeto.

2.5.1 Axel Honneth: eticidad, reconocimiento mutuo y lucha por la justicia

Honneth es filósofo y teórico de la Filosofía política, identificado como perteneciente a la tercera generación de la Escuela de Frankfurt (corriente de la teoría crítica del pensamiento en ciencias sociales). Fue discípulo directo de Jürgen Habermas y es considerado el fundador de la Teoría del Reconocimiento, que es uno de sus ejes centrales de su libro *Lucha por el reconocimiento* (1997).

Honneth integró el concepto de eticidad de la primera etapa de Hegel (1802-1803) en su producción teórica. En contraposición a las visiones de Maquiavelo y Hobbes, Hegel postuló la existencia de una sociedad donde un estado moderno legitime el fin de un conflicto generalizado. Concebía la eticidad como una totalidad social basada en la interdependencia de reconocimientos mutuos.

Honneth retomó este aporte, pero enfatizaba el contexto histórico: entendía que no existe una ética o moral histórica. Para Honneth, el reconocimiento solo es posible en sociedades democráticas (donde existe el sujeto individual y la movilidad social) y lo descartaba en etapas como la esclavitud o el feudalismo (que presentan estamentos fijos).

En estas sociedades democráticas, el reconocimiento es inherentemente conflictivo y debe ser ganado por el individuo a través de su protagonismo. Esta necesidad de

reconocimiento se convierte en la fuente motivacional clave para las demandas de justicia social.

Otro autor que inspiró a Honneth fue George Mead: filósofo, sociólogo y psicólogo social empírico, pragmático y materialista, y teórico del primer conductismo social o interaccionismo simbólico. Además, el pensamiento de Honneth también abrevó de las doctrinas psicoanalíticas de Donald Winnicott y Jessica Benjamin.

Podríamos decir que el centro de la propuesta de la teoría del reconocimiento de Honneth es la consideración de la injusticia social no solo en lo que concierne a la distribución de los recursos materiales (que también es motivo para los reconocimientos), sino en todo lo relacionado a la sensibilidad social y moral. El autor en estudio planteaba que, para que exista reconocimiento, este debe ser mutuo. La reciprocidad es lo único que garantiza la viabilidad en la atención de las desigualdades y las demandas con respecto a las injusticias sociales, y sus eventuales caminos de consideración. Para ello es fundamental la intersubjetividad.

Honneth planteaba el reconocimiento social desde tres planos, ya formulados desde Hegel. El primero de ellos, la importancia del amor en el primer estadio del desarrollo y del reconocimiento recíproco, con influencia de los planteamientos de Winnicott y Benjamin (el proceso de socialización del niño y la relación de la madre y el bebé), donde se consolida la autoconfianza en el sujeto. Segundo, en el plano del derecho, la importancia del afecto en el reconocimiento lo que implica derechos y obligaciones, no desde un punto de vista jurídico sino considerando el derecho a la valoración social de las partes. Se trataría del aspecto moral de la justicia. Finalmente, en el tercer plano es la adhesión solidaria, donde se debe tender a una asimetría que amortigüe las desigualdades y donde se considere a los sujetos por sus condiciones y particularidades. En este proceso debe haber una armonía y un equilibrio entre las partes. Esto está muy vinculado a la eticidad de Hegel desde la totalidad social, pero Honneth lo plantea desde los sentimientos morales de justicia.

2.5.2 Jessica Benjamin: intersubjetividad, dominación y vínculos tempranos

Por su parte, Benjamin investigó el tema del reconocimiento desde tres aspectos diferentes: en primer término, acerca de la relación del reconocimiento y la dominación; seguidamente, en cuanto al vínculo temprano y, finalmente, desde la subjetividad y el sentido subjetivo, la intersubjetividad.

Acerca del primer punto, ha discutido sobre la dominación y la sumisión, y ha planteado que, para que se den las condiciones de posibilidad de reconocimiento, debe

haber una ruptura de la tensión necesaria entre la autoafirmación y el mutuo reconocimiento, a fin de que las partes se encuentren en igualdad de soberanía (por supuesto, considerando y reconociendo las diferencias naturales).

Como psicoanalista y militante feminista, Benjamin hizo una lectura de Freud y el psicoanálisis, y colocó el tema de la dominación en las relaciones de opresión y desigualdad que existen entre los géneros. Entiende que aquí hay una falla en el reconocimiento —que también hace a la cuestión de la redistribución— por parte de quien está en una situación de dominación y no es capaz de reconocer al otro: no hay, pues, una atribución de legitimidad al otro.

Lo dicho llevó a Benjamin a preguntarse cuáles son las condiciones para que se produzca el reconocimiento, en tanto requisito necesario para que exista sujeto. Y llegó a la conclusión de se trata de la existencia de un otro que avale y legitime, al reconocer las condiciones de existencia del primero.

En el caso de los contextos educativos que serán el objeto del trabajo en nuestro proyecto de tesis, este aporte de Benjamin resulta muy adecuado, debido a que es fundamental estar atentos a descubrir las fallas que pueden presentarse (y que se presentan seguro) en el reconocimiento de las poblaciones que forman parte de la investigación. Es común observar conductas y comentarios acerca de la condición y calidad de los estudiantes de estos planes de características marcadamente creados con el objetivo de avanzar en la inclusión educativa, tanto por parte del cuerpo de dirección como de colegas docentes indistintamente, lo que va exactamente en el sentido contrario de lo que plantea esta autora. Inspira nuestra intención investigativa observar estos aspectos, realcionándolos con la construcción de los sentidos subjetivos de los jóvenes entrevistados.

Según plantea Benjamin (1996) la teoría del reconocimiento se ha consolidado con distintos aportes desde el campo psicoanalítico: por un lado, la teoría freudiana, que sostenía que los seres humanos eran un campo de fuerzas entre los instintos y la represión; por otro, la escuela inglesa de las relaciones objetales, que entendía que el ser humano está en relación con sus propios objetos internos (con autores como Winnicott, entre otros). Esta última escuela centró su perspectiva en el reconocimiento en los vínculos tempranos, desde el nacimiento: se destacaba que el bebé no juega un rol pasivo, sino activo con respecto a su entorno inmediato (familiar o institucional, su entorno); puede nombrar y ordenar lo que le sucede, a fin de entender y generar una respuesta hacia su entorno.

Dado que el recién nacido no viene con esas capacidades instaladas ni las puede desarrollar solo por su cuenta, hay otro que reconoce qué es lo que pasa y le da un nombre, y esto no se trata de una proyección, sino de un reconocimiento, por medio de su hospitalidad. Ese continente hospitalario del entorno es decisivo: se pueden rastrear en los vínculos tempranos muchas de las patologías que se desarrollan por falta de

reconocimiento. Según esta teoría, el sujeto no es algo monádico, sino que se produce en su relación con los otros. Hay reconocimiento mutuo, por ejemplo, cuando la madre es reconocida a partir de un reconocimiento empático por parte de ella frente a una adversidad del bebé.

Benjamin asevera, entonces, que el requisito para el reconocimiento es la intersubjetividad, concepto que retoma de Habermas. Esta se desarrolla a partir de los vínculos tempranos, los lazos familiares, y los relacionamientos intersubjetivos en los ámbitos escolares, entre otros, y en las relaciones de la vida adulta.

En este sentido, cobra especial relevancia lo social, el tiempo y el contexto de desarrollo de las personas, que fue objeto de las investigaciones y propuestas de Bonvillani (2009 y 2012) y González Rey (2010), señaladas más arriba. Esto ubica al sujeto en ese sistema de relaciones, que incluye variables socioeconómicas, un contexto que lo reconoce y lo forma, que lo subjetiva y le otorga pautas culturales para su desarrollo como individuo.

Estos conceptos se aplicarán al trabajo docente y a la investigación de tesis en un centro educativo que maneja un plan inclusivo. Es crucial analizar la forma en cómo los jóvenes estudiantes se reconocen a sí mismos y cómo son reconocidos por el resto de los integrantes de la institución (como los docentes y funcionarios). Esta información nos permitirá actuar e investigar sobre las pautas que están moldeando su subjetividad.

Pero para estos autores esa conformación de la subjetividad no es solo dependiente del contexto, ni tampoco una subjetividad explicable por sí misma. González Rey (2010) recuperó de Vygotsky (1987), quien desarrolló en el último momento de su obra el concepto de sentido y lo reformuló: aseveró que el ser humano no es pasivo, sino que construye un sentido sobre lo que va viviendo. Como ya se señaló, al rescatar de Vygotsky la representación general de la psique humana en las condiciones de su desarrollo cultural, se trataría de la «expresión simbólico emocional de la realidad en sus múltiples efectos, directos y colaterales, sobre la organización subjetiva actual del sujeto y de los espacios sociales en los que actúa» (González Rey, 2010, p. 251). Este último autor citado lo planteó como sentido subjetivo desde una perspectiva histórico-cultural —atribuible a la capacidad de producción de la psiquis individual— y lo formuló como la capacidad de producir nuevas significaciones que tiene nuestro psiquismo. Por último, se enfatizó la relación entre lo simbólico y lo emocional, que incluye todas las formas de producción simbólica.

Este nuevo concepto de sentido subjetivo (en cuanto a la capacidad de producir sentido, de acuerdo con las condiciones en las que se vive), nos auxiliará, tanto cuando se estudia la realización de trabajo educativo, como para estar atentos en el trabajo de tesis: para orientar nuestras propias observaciones, preguntas y conclusiones sobre la calidad del programa y el plan de estudio en el que los estudiantes están inmersos, desarrollan sus relaciones intersubjetivas y van conformando su personalidad.

2.6 Educación y trabajo: pilares críticos para la subjetivación

Este segmento integra las perspectivas sobre la relación entre educación, trabajo y subjetividad, en el contexto de los programas FPB y la UAL.

2.6.1. Pedro Figari: una pedagogía del trabajo integral y la esperanza

La pedagogía figariana ha generado una praxis que vincula la cultura histórica con las relaciones sociales. Su objetivo principal ha sido la producción y transmisión de la herencia cultural a través de la educación, por cuanto considera que negar este acceso es antidemocrático y viola los derechos humanos.

El pilar distintivo de su propuesta es el trabajo como principio educativo integral. Figari se opuso a la falsa dicotomía entre trabajo manual e intelectual y rechazó las capacitaciones limitadas: buscaba formar obreros con criterio propio y capacidad de innovación, así, priorizaba el «desarrollo del espíritu más que la mera manualidad» (Figari, 1910, en ANEP 2009, p. 65). La enseñanza industrial es vista como un pilar de la instrucción pública, al concebir lo industrial no solo como manufactura, sino como productividad, ingenio práctico, creatividad y capacidad organizadora, lo cual requiere una formación integral.

El taller es fundamental en su modelo, ya que facilita la colaboración entre docentes y estudiantes en la búsqueda de soluciones y fomenta el enriquecimiento de ideas. Figari enfatizaba el desarrollo integral del educando: razonar, comparar, juzgar por sí mismo y ordenar y adaptar su personalidad. Rechazaba el prejuicio de que el origen social desfavorecido condenara al bajo rendimiento educativo y negaba categóricamente la concepción del sujeto carente, pues este anula el acto educativo e imposibilita la implementación de planes para poblaciones vulnerables.

Figari sostenía una visión industrializadora y esperanzadora para Sudamérica, afirmaba la necesidad imperiosa de industrializar el país con su frase: «o nos industrializamos, o nos industrializan» (Figari, 1965, p. 290). Creía que la prosperidad se lograba organizando y educando las energías productoras, y que esta última era «la obra más eminentemente provisor y fecunda para los destinos de un pueblo» (Figari, 1965, p. 193). Para Figari, la esperanza es esencial para el educador, quien debe mantener una postura soñadora para contrarrestar el derrotismo. Finalmente, definía el arte como «ingenio en acción» (Figari, 1965, 101) una fuerza que debe guiar las actividades productivas.

2.6.2 El trabajo como principio educativo en la UTU: praxis y subjetivación

La Universidad del Trabajo (UTU) sostiene que la educación es un derecho humano fundamental clave para la integración social. Mediante planes como el FPB y dispositivos como la UAL, se busca formar trabajadores que trasciendan lo técnico, conscientes de sus derechos laborales y sociales, y que adquieran herramientas para una vida digna. La falta de un trabajo que cubra estos derechos genera desigualdad y marginalidad.

Desde 2008, el FPB introdujo el trabajo como principio educativo para fortalecer la inclusión. Materiales de apoyo como la *Caja de herramientas* de la UTU planteaban que, para sostener este principio, deben despejarse dicotomías (por ejemplo, entre la teoría y la práctica) a través de una acción que remita al hacer-pensando, al saber-hacer y a la praxis.

En este sentido, la dimensión vivencial en el proceso de trabajo posibilita el aprendizaje y rompe la falsa contradicción entre teoría y práctica. Esto se vincula al hacer-saber propuesto por Barato (2005): «las dinámicas del hacer-saber muestran una estructuración de conocimientos cuya naturaleza requiere, en términos de aprendizaje, enfoques o estrategias específicas» (p. 18). Esta perspectiva valoriza el potencial transformador de la práctica, que requiere su propio proceso pedagógico, basado en la transformación de objetos y que, a su vez, potencia a los educandos.

Tanto el hacer-pensando como el hacer-saber cuestionan la dicotomía teoría-práctica y reivindican al trabajo como principio educativo. La praxis, según Boaventura de Souza (2009), es la actividad mediante la cual los sujetos modifican la realidad objetiva y se transforman a sí mismos, y requiere reflexión y autocuestionamiento.

La UAL reivindica la educación mediante el trabajo, aboga por la interdependencia e interconectividad entre teoría y práctica: una posición que valora la capacidad transformadora de la praxis. El trabajo es un proceso humano, ya que lo físico, lo conceptual y lo social se combinan para transformar objetos materiales. La vinculación FPB-trabajo implica una perspectiva sociohistórica, donde la construcción se retroalimenta entre todas las partes involucradas y el entorno. Desde esta concepción, el trabajo está ligado al concepto de Derechos Humanos, en el entendido de que estos permiten la realización integral de la persona (Hernández Gómez, 2010).

La UAL utilizó el trabajo de extensión hacia el área productiva para abordar esta relación, definida por la Ley General de Educación (artículo 40) en referencia a la educación en derechos humanos y la educación a través del trabajo. Las herramientas metodológicas clave fueron el Mapeo Productivo y el Proyecto de Trabajo Singular (PTS), que constituyen la dialéctica alfabetizadora. Se buscaba articular docentes y estudiantes con el sector

productivo en un proceso problematizador, instalando el aula en el propio mundo del trabajo. La problematización implica «la identificación de los principales problemas puestos por la práctica social... Se trata de detectar qué cuestiones necesitan ser resueltas en el ámbito de la práctica social y, en consecuencia, qué conocimientos es necesario dominar» (Saviani, 1983, p. 70).

2.6.3 Paulo Freire: de la educación bancaria a la educación problematizadora

La problematización —teóricamente— se opone a la concepción bancaria, criticada por Paulo Freire en *Pedagogía del oprimido* (2010). La educación bancaria se caracteriza por relaciones narrativas y discursivas del educador hacia el educando: el educador es el polo activo y el educando un objeto paciente, que recibe algo estático y ajeno a su realidad. El educador deposita contenidos indiscutibles y el educando memoriza mecánicamente, estableciéndose una relación de depósito o llenado de recipientes. Esto constituye una «cultura del silencio» (p. 73).

En esta relación, el educador se posiciona desde la ignorancia asumida del educando y este, alienado, reconoce la existencia del educador, sin plantearse la posibilidad de ser educador de sí mismo. Freire (2020), citando a Simone de Beauvoir, señalaba que los opresores buscan «transformar la mentalidad de los oprimidos y no la situación que los oprime» (p. 75). La concepción bancaria es paternalista y considera a los educandos como asistidos, marginados, ineptos y perezosos. Sin embargo, los marginados son «seres para otro» (p. 76): nunca estuvieron realmente fuera del sistema.

El camino de la educación liberadora requiere un impulso inicial, conciliador, en el que ambas partes, educador y educando, superen la contradicción para ser mutuamente educadores y educandos, transformándose en «seres para sí». Para el sistema opresor, que piensen es peligroso. La metodología liberadora debe ser «la de la problematización de los hombres en sus relaciones con el mundo» (Freire, 1963, p. 83), basada en la comunicación desde la conciencia.

La educación problematizadora es un acto cognoscente que supera la relación tradicional educador-educando: se desarrolla desde la dialogicidad, el carácter histórico y la historicidad del hombre. La dialogicidad es central para construir libertad y contemplación de los derechos: «nadie educa a nadie, ni se educa a sí mismo. Se establece una relación donde los hombres se educan comunitariamente con el mundo como mediador», regenerándose constantemente en la praxis: «para ser, tiene que estar siendo» (Freire, 1963, p. 90).

La UAL instaló el aula como talleres en el sector productivo, facilitando este proceso problematizador que partía de la realidad laboral y generaba intercambio creativo. Esta metodología está inspirada en Saviani (1983), quien sostenía que «el punto de partida sería la práctica social, que es común a profesor y alumnos» (p. 69). Los estudiantes eran portadores de saberes del mundo del trabajo, producto de su relación con el medio social, e incorporaban *habitus* en el sentido de Bourdieu (1972), esas «disposiciones durables y transferibles» (p.178). La reflexión sobre estas relaciones de producción constituye el centro de la problematización, que incluye a los estudiantes en el proceso didáctico de la práctica social.

2.6.4 El concepto de trabajo decente de la OIT:

Derechos Humanos y la actividad alfabetizadora

La labor alfabetizadora exige una mirada que integre los conceptos de trabajo y Derechos Humanos. El concepto de trabajo decente (o digno) fue tratado desde una perspectiva diferente por la Organización Internacional del Trabajo (OIT) en 1999, durante la 87.^a reunión anual de la Conferencia Internacional del Trabajo.

Según Supervielle y Zapiain (2009), esta reunión marcó un quiebre ético y una revalorización de los principios de la OIT, en un contexto de globalización, con sus consecuencias sociales negativas y el predominio economicista que ha promovido la desregulación y flexibilización laboral.

El documento «Trabajo Decente» (Supervielle y Zapiain, 2009) estableció lineamientos para la «promoción de oportunidades para que los hombres y las mujeres puedan obtener un trabajo decente y productivo en condiciones de libertad, equidad, seguridad y dignidad humana» (p. 96). El trabajo decente es la convergencia de cuatro objetivos estratégicos: la promoción de los derechos fundamentales en el trabajo; el empleo; la protección social y el diálogo social.

La globalización se define como un proceso económico de eliminación de barreras comerciales mediante políticas de liberalización y desregulación, que resulta en un proceso injusto y desigual, debido a la ausencia de reglas en el mercado mundial. La noción de trabajo decente cuestiona las visiones optimistas de la globalización, sustentadas en la filosofía del funcionamiento «natural» del mercado.

De acuerdo con los autores citados, esta transformación histórica, marcada por la evolución tecnológica (una nueva revolución industrial), impactó la organización productiva y las formas de trabajar. Esto generó desafíos laborales que requieren formación permanente y trastocó las relaciones entre empresarios y trabajadores, atravesadas por la flexibilización

de las normas laborales. La flexibilización fue promovida por gobiernos conservadores y sectores empresariales poderosos, y derogó conquistas históricas de los trabajadores sindicalizados.

Las medidas impuestas incluyeron: reducción salarial unilateral, el desarrollo de «contratos basura» (precarización total), mano de obra temporal o tercerizada, trabajo informal, incumplimiento de jornada laboral y omisión de medidas de seguridad y salud. Hubo retrocesos en negociaciones colectivas, persecución sindical y despidos como mecanismo de presión. En este contexto, el trabajo se convirtió en una mercancía desprovista de su carácter humano.

Frente a este panorama, la reunión de 1999 se centró en promover el trabajo decente, entendiéndolo como un trabajo de calidad que fomenta la obtención de ingresos. Se fundamenta que solo así se combate la pobreza y la marginalización con respeto hacia la dignidad humana, mientras que lo contrario reproduce explotación.

La OIT definió y promovió el trabajo decente como: «aquel trabajo que se realiza en un contexto y de respeto y pleno cumplimiento de los derechos humanos laborales» (Supervielle y Zapirain, 2009, p. 98). Implica un trabajo de calidad aceptable, con acatamiento pleno de los principios y derechos fundamentales del trabajo (libertad sindical, negociación colectiva, prohibición del trabajo forzoso e infantil, y eliminación de la discriminación), con diálogo social (tripartismo) y la protección social.

En el FPB y la UAL este concepto de Trabajo Decente fue central, pues ha guiado el enfoque didáctico y las metodologías de trabajo. El marco teórico desarrollado (Figari, Freire, OIT) ha contribuido a la comprensión de las subjetividades de los estudiantes del FPB, ha resaltado la importancia de la experiencia, el contexto socio-histórico y la capacidad de los sujetos para construir sentido y resistir a las determinaciones.

A continuación, se presentará una síntesis exhaustiva del FPB plan 2007 y la UAL.

2.7 Plan FPB y UAL

2.7.1 FPB plan 2007

El plan FPB fue aprobado por el Codicen de la ANEP en 2007. Se fundamentó en el trabajo como principio educativo, que buscaba concretar el derecho a la educación y la integración social de jóvenes que enfrentaban dificultades en su socialización y continuidad educativa. La propuesta se centra en la persona, en la resignificación e incorporación de los saberes que estos jóvenes poseen. Estaba dirigido a jóvenes de quince años que contaban con primaria completa, pero que no habían finalizado aún la educación básica.

Aunque los destinatarios presentaban vulnerabilidad social y pedagógica, se les reconocía poseer capacidades para la creatividad y el aprendizaje. El objetivo era su incorporación social como trabajadores con una formación básica que les otorgara eficiencia y responsabilidad en el ámbito laboral, y que les permitiera ser ciudadanos responsables y proactivos en el campo democrático. Al egresar, contaban con la oportunidad de continuar la educación media superior.

El desarrollo del FPB comenzó en 2007 en el CETP-UTU y constituyó un desafío político importante, pues involucró una amplia consulta a cerca de seiscientos docentes interdisciplinarios para construir sus ejes curriculares, soportes filosóficos, pedagógicos y didácticos. Este plan, que se aplicó a partir de 2008 en once escuelas del CETP-UTU, se enmarcó en la década de la instalación del concepto de inclusión educativa en Latinoamérica. El FPB surgió como respuesta al fracaso escolar masivo, manifestado en repeticiones, deserciones y bajo nivel de formación, en un contexto donde las TIC eran una novedad en el mundo laboral y existía la convicción de que la pobreza era un factor clave en el rezago educativo.

Durante el diseño, se constató una alta demanda de formación y capacitación ligada a la producción y los servicios, que también facilitara el acceso a niveles secundarios superiores para un mayor empoderamiento cultural. El desafío era superar el cuarto año de educación secundaria, que frecuentemente representaba el límite formativo para estos jóvenes. Para que estas poblaciones accedieran a la educación terciaria, se requería una mirada global y la mejora de la calidad de la educación media.

Debido a la escasez de población joven en Uruguay, era crucial transformar las propuestas educativas técnicas para satisfacer la demanda de mano de obra calificada en un período económico dinámico. La discusión para garantizar el derecho a la educación formal a una amplia franja de jóvenes excluidos se inició en 2005.

La propuesta concibió a sus destinatarios como portadores de potencialidades y talentos que el sistema educativo debía descubrir y fortalecer, una visión que remite a las concepciones de Pedro Figari sobre la responsabilidad docente y el optimismo institucional. En cuanto al aprendizaje, aunque no se establecía explícitamente, subyacía una postura cognitivista, más vygotskiana que piagetiana, que entendía el aprendizaje como un proceso heterogéneo y variable.

El plan se concibió para generar oportunidades desde una integralidad sostenida por un cuerpo docente profesionalizado y una propuesta diversificada. Buscaba superar planes anteriores de la UTU (como el plan ATD, el FPB plan 1962 o cursos básicos), que eran capacitadores, pero no integrales, y limitaban la continuidad educativa (especialmente en el interior).

La continuidad educativa y la inclusión social fueron ejes centrales del diseño. Se estableció el «Sistema de Formación Profesional de Base» con múltiples actores para crear caminos que facilitaran la culminación de la Educación Media Básica. El trabajo como principio educativo y el saber-hacer fueron fundamentales para el desarrollo de la propuesta. La formación técnica profesional fue defendida por permitir el acceso a empleos de mejor calidad y por ofrecer una formación integral que articulaba ciencia y tecnología, con la resignificación de saberes. El plan pretendía formar trabajadores técnicos calificados con autonomía intelectual y ética, que contribuyeran a una sociedad más justa.

El FPB 2007 buscó superar la falsa dicotomía entre cultura técnica y cultura general, mediante el reconocimiento del potencial del trabajo para el acceso a la cultura y el conocimiento. Se diseñaron propuestas significativas que contemplaran los diversos intereses de los educandos y valoraran los recursos que poseían.

Anteriormente, muchos jóvenes no encontraban respuesta en otras ofertas del Ciclo Básico y se acercaban a la UTU. Aunque existían ofertas previas a 2007, la mayoría carecía de continuidad educativa y formación integral. Una revisión en 2005 —impulsada por la ATD— buscó que los desertores pudieran culminar la Educación Básica obligatoria. La propuesta integral diseñada se dirigió a jóvenes de quince años o más y adultos, y se centraba en la formación profesional en un área específica.

2.7.1.1 Principios curriculares

El currículo se organizó en torno a dos principios fundamentales: la integralidad curricular y la garantía del derecho a la educación para los sectores sociales menos favorecidos.

1. Integralidad: se concibe una educación que supere la contradicción entre educar para el trabajo y educar para la ciudadanía. El trabajador es visto como un ser social capaz de intervenir con autonomía ética e intelectual. La educación técnica debe incorporar el saber conceptual y teórico, el saber-ser, y el saber-hacer, desde la complejidad de la realidad.

La integralidad es un enfoque didáctico que busca formar a la persona en todas sus dimensiones, brindar herramientas para el trabajo y la construcción de ciudadanía. Es el complemento del saber-hacer y tiene como objetivo el saber-ser. En el FPB, la integralidad se resuelve en la actividad y lo conforma como un currículo de proceso (concepto que explicaremos en la sección 2.6.1.2).

2. Interdisciplinariedad: la propuesta integral utiliza las disciplinas como herramientas para la resolución de los problemas que inciden sobre la realidad. Implica la interrelación de distintos campos de conocimiento, con fines investigativos o para la solución de problemas (Pring, 1977). La combinación dialéctica de integralidad e interdisciplinariedad es necesaria para responder a la complejidad social. Richard Pring (1977) definió la integralidad como la unidad de las partes que se transforman al constituir el todo, no siendo una simple suma.

Se planteó desarrollar un proceso de aprendizaje que partiera de que el todo es global y específico en cada caso, y no la suma de sus partes, y que abordara la aprehensión del conocimiento de la realidad, en toda su complejidad dialéctica.

2.7.1.2 Desafíos y currículo de proceso

El plan se enfrentó a viejos prejuicios sociales —instalados históricamente en la UTU— que suponían que los jóvenes de bajos quintiles sociales tenderían a reproducir su condición y, por ende, tendrían escaso aprendizaje. Un desafío clave fue la resignificación del sentido de aprender y el ofrecimiento de una propuesta relevante para todos.

El currículo debía ser sólido y flexible, para captar el deseo de aprender de una población con diversas trayectorias de vida y proyectos personales. El diseño valorizó el énfasis técnico-tecnológico y la formación ciudadana, y así ha reivindicado las concepciones de Figari. Se colocó al sujeto en el centro, desde el supuesto de que todo individuo tiene potencial para aprender, si se le brindan las condiciones adecuadas.

Los redactores concibieron al FPB 2007 como integral, interdisciplinario, modular, complejo y flexible. Fue señalado como un currículo «de proceso», definido por Stenhouse (1991) como una tentativa para comunicar los principios esenciales de un propósito educativo, con apertura a la crítica y la práctica. Este modelo dependía de la disposición docente (lo que constituye su fuerza y a la vez su debilidad).

El rol del docente fue entendido desde el desarrollo y no la ejecución, lo que profesionalizó al educador. Esto permitía la libertad de desarrollar propuestas específicas para cada grupo e investigar sus características. Un ejemplo de esto fue el uso del «Árbol genealógico laboral» desde la UAL para obtener información sobre el entorno laboral familiar del estudiante.

2.7.1.3 Tensiones curriculares

Se identificaron tensiones inherentes a un currículo abierto: una de ellas era que aunque se habilitaba la continuidad educativa (ingreso al bachillerato), la carga horaria y la centralidad del taller podían inclinar la formación hacia lo estrictamente profesional, e impedir materialmente dicha continuidad. Otra tensión radicaba en que el perfil de egreso aparecía desagregado en capacidades específicas debido al peso técnico-operativo, aunque se confiaba en corregir esto mediante el diseño de las Unidades Didácticas Integradas (UDI) en cada centro. Además, se detectó un desajuste entre el objetivo de formación integral de un técnico independiente y el de preparar un ayudante práctico que trabajaría bajo supervisión, y a menudo predominaba la lógica tecnicista.

Los ejes complementarios del FPB se sintetizan en:

- **Modularidad:** conjuntos de contenidos y metodología relativamente independientes. Atendía a la necesidad de logros a corto plazo para fortalecer el autoestima de los estudiantes, y a la dificultad de estos para sostener cursos anuales debido a exigencias laborales o familiares.
- **Complejidad:** atención a diversas dimensiones de los sujetos (académicas, sociales, sanitarias).
- **Flexibilidad:** susceptible a cambios o variaciones según circunstancias o necesidades.

2.7.1.4 Organización modular y componentes

Se buscó generar las condiciones para distintos trayectos formativos que contemplaran los antecedentes curriculares y de vida de los estudiantes. Esto garantizaba una certificación como operario práctico en un área profesional específica y la continuidad educativa a niveles superiores.

Los trayectos formativos modulares se estructuraron así:

- **Trayecto I (6 módulos):** dirigido a egresados de primaria o con primer año de Ciclo Básico incompleto.
- **Trayecto II (4 módulos):** dirigido a jóvenes y adultos con primer año de Ciclo Básico aprobado.
- **Trayecto III (4 módulos):** dirigido a jóvenes y adultos con segundo año de Ciclo Básico aprobado.

La propuesta modular se conformó por tres componentes:

1. Componente Profesional: Tenía la mayor carga horaria (20 horas semanales) y era el principal atractivo para los estudiantes. Incluía el Taller central (con espacios propios e integrados), Representación Técnica y Tecnología.
2. Componente de Formación General: Buscaba dotar de las bases conceptuales para el saber-ser y el saber-hacer. Estaba constituido por Matemáticas, Ciencias, Informática, Lenguas, Ciencias Sociales y el Espacio Artístico.
3. Unidad de Alfabetización Laboral (UAL): aportaba conocimientos sobre el mundo del trabajo y la formación ciudadana. Cubría temas como Ética, Salud, Legislación Laboral y Ciudadana, y la Estructura Organizacional (cooperativas, SRL, microempresas).

2.7.2 La UAL

La UAL fue formulada en 2007 dentro del plan FPB e implementada en 2008. La alfabetización laboral se define como la generación de condiciones, escenarios y saberes que posibilitan al estudiante construir su proyecto y trayectoria vital como ciudadano, a fin de asegurar que su inclusión en el mundo del trabajo sea un derecho y una posibilidad.

Esta unidad fue un dispositivo educativo específico del CETP-UTU, que utilizaba el trabajo como principio educativo para generar problematización permanente en la praxis con los estudiantes e incluía vivencias en el mundo laboral. Esto generaba escenarios de construcción de ciudadanía y contribuía a la promoción del derecho (con énfasis en el derecho a la educación) para que el sujeto se reconociera con dignidad y pudiera diseñar un proyecto de vida centrado en lo laboral.

Como dispositivo, la UAL exigía extender el aula hacia el sector productivo: así, proponía el trabajo alfabetizador en el propio medio para buscar la problematización mediante actividades de extensión. La UAL contribuyó a formar trabajadoras y trabajadores conscientes de sus derechos y de la necesidad de un trabajo decente o digno para el desarrollo.

Sus principios fundamentales fueron: el paradigma de la producción de subjetividad, el trabajo como centralidad para la existencia, y la teoría de la ciudadanía y el estudiante como sujeto de derecho.

2.7.2.1 Aportes y objetivos

La UAL sugería el abordaje de temas fundamentales que surgen de las relaciones sociales de producción; tales como la sindicalización, la protección y seguridad social, las condiciones y organización del trabajo, el diálogo social y el acceso al empleo.

Las actividades de la UAL incluían pasantías laborales curriculares, seminarios, talleres, acercamientos al medio productivo y la promoción de proyectos cooperativos y asociativos. Su accionar se enmarcaba en los ejes transversales de la Ley de Educación, vinculados a la educación en derechos humanos y la educación a través del trabajo; en este sentido, constituía un eje articulador de la ciudadanía, la alfabetización y el trabajo decente.

Entre sus objetivos se destacaban:

- Desarrollar un sujeto crítico capaz de analizar las dimensiones del trabajo e interactuar conscientemente con su entorno social y productivo para transformarlo.
- Contribuir al desenvolvimiento del lenguaje ciudadano y laboral desde una perspectiva amplia, más allá del empleo remunerado.
- Fortalecer la relación entre educación y trabajo, y profundizar los vínculos significativos del centro educativo con el sector productivo.
- Desplegar procesos de autonomía que integraran el trabajo y la ciudadanía, a partir de la experiencia particular y concreta de los estudiantes.

2.7.2.2 Modalidades de trabajo y metodología

La UAL era llevada adelante por una pareja pedagógica de alfabetizadores laborales (área 703: Construcción de Ciudadanía, y área 929: Trabajo y Producción). Trabajaba bajo dos modalidades:

1. Docencia directa: se realizaba dentro del plan FPB, con una carga de dos horas semanales por grupo en todos los trayectos.
2. Docencia indirecta (Plan de Integración): se enfocaba en la relación con el sector productivo y utilizaba la metodología Mapeo Productivo². Implicaba relaciones permanentes con actores productivos, estudios e informes, y participación en mesas de desarrollo.

El plan de integración era la estrategia para abordar la alfabetización laboral con estudiantes de Educación Media Superior y Terciaria. Las modalidades de trabajo en este marco incluían: procesos de egreso, gestión y acompañamiento de pasantías (preferentemente remuneradas), desarrollo de temas transversales (talleres, seminarios) e

² El Mapeo Productivo (MP) es una metodología y herramienta pedagógica diseñada para fomentar el aprendizaje territorial en la intersección de educación y trabajo. Contribuye a la Alfabetización Laboral al estimular la generación de conocimiento territorial, facilitando el anclaje contextualizado de la práctica educativa

integración de Centros Educativos en un territorio. La alfabetización se desarrollaba en vínculo con el territorio y sus actores locales.

La metodología principal utilizada en la docencia directa y el Plan de Integración era el Proyecto de Trabajo Singular (PTS). Este constaba de cuatro momentos clave durante el año:

1. Acercamiento a la comunidad educativa y constitución del equipo UAL.
2. Definición, formulación y fundamentación de los problemas-preguntas.
3. Desarrollo de acciones para abordar el problema-pregunta.
4. Sistematización de la experiencia pedagógica y elaboración del informe final.

Esta metodología se enmarcaba en la didáctica de la práctica social de Dermeval Saviani e implicaba la interdisciplinariedad como eje de trabajo de la dupla alfabetizadora.

El Mapeo Productivo se aplicaba en el Plan de Integración con el objetivo de desarrollar un ámbito de aprendizaje territorial en la intersección educación-trabajo. Buscaba generar una síntesis de las diferentes perspectivas de actores (empresarios, docentes, estudiantes) sobre la producción y formación profesional en el territorio, articulando educación técnica, trabajo y producción.

2.7.2.3 Contenidos abordados por la UAL

Los contenidos cubrían una amplia gama de dimensiones sociolaborales:

1. El trabajo en sus dimensiones sociohistóricas, ontológicas, económicas y políticas.
2. Trabajo como derecho: vulneración de derechos y reconocimiento de herramientas culturales para su defensa.
3. Mercado de trabajo y acceso al empleo: componentes, el funcionamiento sectorial y local.
4. Desarrollo sustentable y su vinculación con los sectores productivos y laborales.
5. Análisis de la producción local: características productivas del territorio, en relación con recursos, especializaciones y problemáticas.
6. Discriminación en ámbitos de trabajo: normativa, actores y estrategias para su abordaje.
7. Tipos de emprendimientos en clave de desarrollo territorial.
8. Cadenas productivas: eslabones y posibilidades de desarrollo.
9. Negociación colectiva como derecho y ámbito de diálogo social.
10. Condiciones de trabajo (ambientales, tecnológicas y organizacionales) y su incidencia sobre la salud y seguridad.

11. Sindicalismo: análisis de su origen, desarrollo histórico, logros y desafíos.
12. Protección social: comprensión de los diferentes modelos, políticas públicas, instituciones y actores que conforman el sistema.

Capítulo III

Estrategia o diseño metodológico

La investigación a desarrollar será de carácter metodológico cualitativo y se basará en la búsqueda de significados que sostienen el relato de un conjunto de jóvenes con una experiencia y un pasado comunes en un centro educativo.

Esta metodología debe tener una apertura al enfoque de la persona que participa: una escucha investigadora de un habla investigada. Requiere, en la observación del otro, intentar captar su orden interno, el espacio subjetivo comunitario, los sentidos mentados, los sentidos comunes y las redes intersubjetivas de significación. En estas últimas, se produce la articulación de la totalidad.

Abordar este objeto de estudio desde esta metodología tiene sentido únicamente a partir de su contexto social: allí se puede descubrir el sentido de las preguntas y acceder a ellas para responderlas o, en su defecto, para desarrollarlas desde otro punto de vista, antagónico o no. Saber descubrir en un contexto determinado la validez de un problema y sus preguntas determina la pertinencia del mismo.

En la sociedad del presente, el debate en torno a la educación (lugar donde se desarrolla la problemática a investigar) genera una tensión que encierra diversos problemas e intereses. Se construyen —en dicho debate— textos que refieren a ese tema y a la diversidad de sus derivados; dichos textos son portadores de discursos, mensajes y señales de distinta calidad y densidad. La metodología cualitativa busca la comprensión de esos textos como principio de saber y se orienta a desentrañar —a través de la lectura de su sentido— cuál debe ser el eje de la investigación y cuál es la posibilidad de obtención de respuestas.

En la lectura cualitativa del texto social, se debe aguzar la observación para el descubrimiento de las palabras clave que nos orienten hacia lo que no está a la vista de una mirada no suficientemente advertida de las complejidades en juego.

En este sentido, dicha metodología se afianza y se instala en la señalada contextualización; apunta a la observación y al estudio de un proceso, una estructura o la combinación de ambos; que será siempre particular, exclusiva y determinada según ese contexto (Canales, 2018).

Aquí, en definitiva, se trata de estudiar los sentidos subjetivos que despliegan los jóvenes estudiantes sobre el FPB y la AL, en pos de desentrañar o aportar elementos

puntuales, sobre la influencia en su integridad e integralidad como seres sociales, en la consolidación de su identidad y en la adquisición de determinado bagaje de conocimientos técnicos y culturales en general. Esta indagación se ha realizado desde la perspectiva de que se trata de jóvenes que fueron convocados al FPB y que significativamente vienen de experiencias de vida compleja.

Esta metodología nos permitiría desarrollar una lectura de los significados no evidentes, ocultos en el discurso, desde dos dimensiones: los jóvenes como portadores de una demanda social (que aspira a una mejor educación) y otra desde su particularidad y experiencia singular: como parte de un grupo o franja de estudiantes identificados de tan diversas maneras como diversas son las problemáticas de las que son portadores. Algunos de estos jóvenes son estigmatizados y denominados despectivamente los «ni-ni» [ni estudian, ni trabajan], los «planchas», etc. Estas denominaciones expresan un posicionamiento determinado que fragmenta a la sociedad, asigna lugares y destinos (quiénes y dónde deben educarse). No obstante, la población del FPB es aún más amplia y diversa que lo que esa mirada selecciona desde su desprecio.

En la lectura del discurso de los jóvenes podremos obtener (o no) indicios que nos den elementos para pensar la tensión histórica de las propuestas educativas de la UTU: entre una educación para la formación integral (como la sostenida por Pedro Figari, referida en el marco teórico) y una educación que enfatice fundamentalmente en el perfeccionamiento técnico-productivo.

Para la recolección de datos utilizaremos como técnica la entrevista en profundidad individual, que es una técnica potente para la aprehensión del sentido de la subjetividad. Canales (2006) se refiere a ella como:

una técnica social que pone en relación de comunicación directa cara a cara a un investigador/entrevistador y a un individuo entrevistado con el cual se establece una relación peculiar de conocimiento que es dialógica, espontánea, concentrada y de intensidad variable (pp. 219-220).

Para este autor, se establece una interacción peculiar de preguntas abiertas y libres por medio de las cuales se orienta y se procura la información deseada, que puede constituirse en respuestas verbales. Interpretamos, por nuestra parte, que también incluye a respuestas no verbales y gestuales, que podrían ser complementarias a los significados y sentidos lingüísticos. También los silencios pueden constituirse en objeto de observación como probable fuente simbólica.

El desafío al que nos enfrenta la técnica de entrevista en profundidad es el de saber descubrir, rescatar los significados de ese particular universo de respuestas constituido como una singularidad. Dicha comprensión se basa en la lectura de las claves simbólicas

propias de la comunidad seleccionada. Este código opera mediante un lenguaje que no necesariamente coincide en sus expresiones verbales universales, predominantes y ancladas en distintas y determinadas realidades materiales (país, ciudad, barrio, comunidad, etc.).

Por ello, se torna valioso introducir y reflexionar acerca del aporte de Basil Bernstein, para rastrear en la búsqueda de significados y reglas de significación (códigos) que sostienen un lenguaje determinado: como podría ser del discurso de los jóvenes pertenecientes a un mismo universo (ejemplo: los centros educativos donde se desarrolla el plan FPB, lugar de esta investigación).

Bernstein realizó un estudio de la comunicación (*Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*, 1989). Allí desarrolló su teoría sociolingüística de los códigos del lenguaje, basada en poner en evidencia que las desigualdades de clase influyen en la construcción de su forma de comunicación, como consecuencia de aquella. Esta contribución del autor puede conducir a aseverar que los estudiantes elaboran códigos más restringidos a los del lenguaje predominante en una sociedad determinada para su forma de comunicación.

Según Littlejohn, en *Theories of Human Communication* (2002), existen principios organizadores de los discursos que están sosteniendo los lenguajes de un conjunto social particular. Podemos —desde esta definición de código— afirmar que se trata de un indicador, de un sostén de patrones de lenguaje para su transmisión en un grupo social determinado.

Las relaciones generales que se establecen dentro de un círculo social van forjando pautas de comportamiento y patrones generales culturales, que incluyen la forma de hablar y los significados que se transmiten (que son o pueden ser distintos a otras pautas generales o específicas de grupos o clases sociales diferentes).

Littlejohn coincide con Bernstein y afirma que los dichos y las cosas adquieren un significado según la clase social a la que pertenecen (Littlejohn, 2002). Es decir, que las personas aprenden su lugar en el mundo según el lenguaje y las pautas culturales en las que se desenvuelven y ello constituye su identidad social.

Desde la concepción de Canales (2006), los códigos del entrevistado (y de los miembros pertenecientes a un determinado grupo que el entrevistador pueda recoger en su encuentro) deberán pasar por un proceso de maduración comprensiva que dependerá de diversos factores: de tiempo gradual, probable guía del sentido común, elementos laterales a la orientación central de la pregunta que se realice o a la aparición espontánea en el relato de un elemento no esperable desde una formalidad técnica.

El abordaje por parte del entrevistador debe estar atento a las cargas subjetivas de las que somos portadores, lo que nos permita desarrollar una mirada diferente a la que

habitualmente dirigimos a quienes están en nuestro entorno «la entrevista puede considerarse como una forma de ejercicio espiritual que apunta a obtener, mediante el olvido de sí mismo, una verdadera conversión de la mirada que dirigimos a los otros en las circunstancias corrientes de la vida» (Bourdieu, en Canales, 2006, p. 106).

Es conveniente que la entrevista en profundidad sea lo más abierta y distendida posible, independientemente de que se tenga una batería de preguntas orientadoras, para habilitar espacio a las respuestas directas o las reflexiones espontáneas de los entrevistados. No obstante, la dirección lógica y el estado de ánimo y relacionamiento debe ser conducido y orientado por el entrevistador.

En el estudio que nos ocupa, podremos (o no) obtener pistas para indagar en las preguntas que guían la investigación, a partir de lo que se desprenda de la lectura del discurso de los entrevistados: su percepción acerca de la probable incidencia del plan y la asignatura AL en el bagaje de sus conocimientos y en su autoestima como seres integrales, ya rumbo a otra etapa de sus vidas.

El investigador cualitativo busca los significados y reglas de significación (códigos, documentos o significaciones); pues debe alcanzar la estructura de la observación del otro: el orden interno, el espacio subjetivo-comunitario, los sentidos mentados y los comunes.

Independientemente del enfoque metodológico que se lleve adelante (cuantitativo, cualitativo, o dialéctico o reflexivo), es conveniente resaltar y valorar la reflexión integradora desde el momento en que no es posible contar con todas las seguridades de un saber, sin considerar aquello a lo que no se accede desde alguno de los otros enfoques (el «ver» y los puntos ciegos). Esto revela ante la conciencia del investigador un saber inacabado, incompleto y, por lo tanto, abierto.

Frente a las distintas herramientas posibles (cuestionarios, entrevistas individuales o en profundidad, autobiografías) la entrevista en profundidad nos pareció el medio más adecuado para articular los conceptos de la metodología cualitativa señalados *ut supra*.

3.1 Delimitación del universo y constitución de la muestra

Para poder investigar cualitativamente el texto en el que se inscribe y reproduce el conjunto social que se somete a estudio, elegiremos una muestra, un subconjunto que tenga la cualidad de ser un fiel reproductor de la estructura de aquel. No se hará una selección azarosa de integrantes, ni será el resultado de alguna muestra de carácter estadístico, cuantitativo.

El universo de estudiantes de donde se tomó la muestra quedó delimitado por la procedencia geográfica (debido a razones de índole material y de tiempo que acotaron el trabajo de campo)³. Decidimos, por otra parte, jerarquizar las entrevistas presenciales frente a un formato virtual, en pos de una mejor calidad del resultado.

Entendemos que estas decisiones pueden alimentar un sesgo cuantitativo y cualitativo a tener en cuenta, pero las condiciones materiales y el tiempo de trabajo que abarcaría todo el universo nacional estaban fuera de nuestro alcance. No obstante, consideramos que Montevideo constituía un universo de calidad significativa para el desarrollo de la investigación: según datos del Monitor Educativo de la Dirección General de Educación Técnico Profesional-UTU (DGETP-UTU, 2023) los estudiantes de FPB plan 2007 en el año 2022 eran 2024 en Montevideo, mientras que 3946 eran del interior total. Estas cifras dan la pauta de que Montevideo representa un universo significativo como para ser referente de la investigación.

Se buscó entrevistar a jóvenes que hubieran estudiado las distintas orientaciones técnicas de la propuesta educativa de la UTU y que provinieran de distintos lugares de la ciudad; puesto que Montevideo cuenta con muchas escuelas con esa oferta educativa amplia, distribuidas en distintos barrios.

La selección de potenciales entrevistados se realizó con base en un conjunto de variables que, a la vez de no ser demasiado exhaustivas, fueran fuertes y representativas del objeto a investigar, de la pregunta problema.

Las variables seleccionadas que pasarían a determinar la muestra debían responder a las siguientes características:

- que los estudiantes seleccionados fueran egresados del FPB 2007
- que fueran mayores de 18 años,
- que la muestra estuviera equilibrada desde el punto de vista de la variable género (hubo un caso de un/a estudiante que se definió como de identidad transexual),
- que el conjunto de los estudiantes seleccionados hubiera realizado sus estudios de FPB en diferentes de la UTU en el Montevideo urbano para dar así un carácter aluvional en cuanto a procedencia geográfica de la muestra y lo que ello pudiera aportar en cuanto a la variable condición socioeconómica por zona.
- que los estudiantes hubieran cursado orientaciones diferentes de una forma lo mayormente representativa de la oferta educativa del plan FPB 2007

³ Desde el principio, la conformación del universo quedó remitido a Montevideo, dejando inclusive de lado las zonas rurales de este departamento, por la misma razón de economía de recursos y de tiempo para realizar el trabajo de campo.

(carpintería, mecánica, electricidad, belleza capilar, gastronomía, informática, artes y artesanías, audiovisual e industrias gráficas).

Se procuró así obtener una muestra que tuviera una representatividad cualitativa que reflejara un habla común del conjunto que se pretendía estudiar, un discurso o texto del colectivo de donde provenían los integrantes. Así, podríamos acceder a una lectura que nos orientara hacia las respuestas que buscábamos sobre la calidad de la incidencia (o no) del plan y la asignatura en los jóvenes estudiantes. En la subjetividad del colectivo podríamos así obtener pistas para la investigación; según Luhmann (1996, p. 17, en Canales, 2006, p. 12), desde la escucha nos podríamos colocar en el observar del observar.

La tarea en la dinámica de trabajo con este grupo consistió en provocar con preguntas disparadoras la aparición en el habla de elementos estructurantes del discurso; el texto que es el sostén de sus historias de vida. Se conformó así un texto colectivo, no individual, a partir del que se ordenaron las palabras clave que aparecieron y que revelaron elementos que atestiguaban (o no) la repercusión en sus vidas por haber transitado en la formalidad educativa.

3.2 Los pasos que se siguieron para la construcción de la muestra

Se procedió a solicitar a las autoridades de la DGETP-UTU la autorización para recolectar la muestra en el universo de las distintas escuelas escogidas (con los criterios ya señalados). De esta manera, cumplimos la formalidad de informar y pedir la autorización a dichas autoridades para realizar el trabajo en la institución.

Contar con el aval institucional nos permitiría acceder a los datos informáticos institucionales del universo seleccionado, para poder elegir a los futuros candidatos a ser entrevistados. Luego de ello, el paso siguiente sería realizar la lista de candidatos a la conformación de la muestra, con base en los datos oficiales que se podían desprender de los registros de las escuelas.

Aquí comenzaron a surgir los primeros problemas en la realización del trabajo de campo: la predisposición de las direcciones escolares y del personal administrativo llegada la hora de suministrar los datos fue, en distintos casos, desde remisa o esquivas a la negación total, lo que generó distorsión en los planes que teníamos y retraso en el plazo de ejecución de la tarea.

Allí se tuvo que optar por modificar la estrategia y recurrir a direcciones escolares y funcionarios más afines a la demanda, a colegas docentes en general y a colegas alfabetizadores laborales en particular, educadoras/es (que siempre tienen un muy estrecho vínculo con estudiantes y familiares en general). Los familiares fueron, en algunos casos, muy importantes para llegar finalmente a los estudiantes: pues se transformaban en los aportantes del contacto efectivo con el estudiante (sobre todo, al brindarnos su número telefónico).

Es importante señalar que el trabajo de campo comenzó en octubre de 2022, en una etapa pospandémica: aún pesaban las distancias sociales y secuelas de carácter psicológico, como el temor a los contactos directos, independientemente de las disposiciones formales. La etapa de aislamiento distorsionó el conjunto del funcionamiento social e incidió en diversos aspectos, como el enlentecimiento administrativo que atrasaba las resoluciones o la adjudicación de los permisos para realizar la investigación dentro de la institución UTU. Ello implicaba la menor disposición del personal para cualquier tipo de gestión, la sobrecarga de los funcionarios y su hipersensibilidad frente a demandas especiales, como la solicitud de una lista de exestudiantes con determinadas cualidades.

Nos interesa destacar un hecho que sucedió en varias oportunidades: dialogar con estudiantes que aceptaron asistir a la entrevista, pero cuando llegaba la hora de realizarla se excusaban telefónicamente y no iban, o directamente no concurrieron sin aviso previo. Creemos que esto puede interpretarse como una señal propia de las características de la pospandemia o, en algunos casos, de las características generacionales de los entrevistados.

3.2.1 Técnica «bola de nieve»

Según lo expresado precedentemente, comenzamos a trabajar desde los datos que habían proporcionado los centros educativos.

Una vez que comenzamos a realizar las primeras entrevistas, complementamos la confección de la lista definitiva de candidatos a través de la técnica conocida como «bola de nieve»; es decir, la muestra original se incrementó con contactos que suministraron los estudiantes que ya habían sido entrevistados. Se les pidió a estos jóvenes que, si tenían conocidos de otras escuelas que cumplieran con los criterios para la conformación de la muestra, que por favor nos pusieran en contacto con ellos. Este proceso se repitió hasta alcanzar un número de entrevistados que permitió llegar a saturar la muestra.

La técnica conocida como «bola de nieve» es una técnica no probabilística que se enfoca en redes sociales (por ejemplo, las que constituyen estudiantes con características muy similares, como es el caso de la población estudiada). Además, cuenta con la ventaja

de ser exitosa con un cociente muy favorable en la relación costo-efectividad, si la comparamos con otras formas de muestreo

Esta técnica es útil para estudios exploratorios y para llegar a personas cuyo acceso se torna difícil. En el caso de la población estudiada, los centros educativos no siempre han preservado las formas de vinculación con los egresados: varios de ellos no continúan en el centro educativo por la vía de la continuidad educativa, se mudan de barrio, no se mantienen los contactos por la vía informática (mails) o telefónica (extravío o cambio de número de los estudiantes o de sus referentes), entre otros problemas. Ello fue evidenciado a medida que comenzamos a desarrollar la investigación, además de las ya mencionadas dificultades para el acceso por la vía institucional a los posibles candidatos.

3.2.2 Concepto de saturación

La saturación es ampliamente reconocida en la investigación social como principio metodológico. Se trata de un principio que fue ordenado desde la teoría fundamentada de Glaser y Strauss (1967), y se define como un punto que permite interrumpir la recolección de datos para su posterior análisis en un trabajo investigativo. Si bien tiene una buena aceptación, existen polémicas con respecto a su validez: hay autores con otras opiniones y un debate acerca de su pertinencia.

Glaser y Strauss (1967, p. 61) definen a la saturación de la siguiente forma:

El criterio para juzgar cuándo dejar de muestrear los diferentes grupos pertinentes a una categoría es la saturación teórica de la categoría. La saturación significa que no se encuentran datos adicionales mediante los cuales el sociólogo pueda desarrollar propiedades de la categoría. A medida que ve casos similares una y otra vez, el investigador adquiere la confianza empírica de que una categoría está saturada. Se esfuerza por buscar grupos que extiendan la diversidad de datos lo más posible, solo para asegurarse de que la saturación se basa en la gama más amplia posible de datos sobre la categoría.

Este criterio confiere la posibilidad de construir conceptos, propiedades y categorías desde los datos que se recolectan. En esa discusión acerca de la pertinencia y cómo se define el concepto de saturación, hay autores que dicen que depende del tipo de investigación cualitativa y el objetivo con que se busca el punto de saturación.

Se alcanza el punto de saturación al percibir la certidumbre de que una entrevista más no agrega nada sustantivo a los hallazgos consignados en el análisis de las realizadas hasta allí. Es decir, se llega progresivamente al punto de saturación: las entrevistas comienzan a

ser redundantes y a no aportar información nueva. En ese momento, es posible decidir razonablemente que nos podemos detener.

Según Dey (1999) es necesario combinar el muestreo teórico «guiado por las similitudes y contrastes necesarios que requiere la teoría emergente» (p. 30), en un proceso lineal de la recopilación de los datos y su análisis, no de manera separada.

Desde los distintos aportes al concepto de saturación está el de Grady (1998), que concentra su atención en la recolección de datos y sostiene que:

Los datos nuevos tienden a ser redundantes con respecto a los datos ya recopilados. En las entrevistas, cuando el investigador comienza a escuchar los mismos comentarios una y otra vez, se llega a la saturación de los datos... Es entonces el momento de dejar de recopilar información y comenzar a analizar lo que se ha recopilado (p. 26).

Este aporte de Grady fue muy ilustrativo en nuestro trabajo de campo en el momento que tuvimos que decidir detener la recolección y considerar el material recopilado como suficiente, para pasar a la etapa de análisis de los datos.

3.3 Consideraciones éticas

Desde el punto de vista legal, las consideraciones éticas estarán sustentadas en el Código de Ética Profesional del Psicólogo/a y el Decreto N°158/019, en lo referente a la investigación en seres humanos, elaborado por la Comisión Nacional de Ética en Investigación, vinculada a la Dirección General de la Salud del Ministerio de Salud Pública.

Fue imprescindible —desde el punto de vista ético— dejar en claro a los entrevistados los objetivos fundamentales de este trabajo de investigación, desarrollar una explicación clara y concisa de los elementos centrales en los que consistirá este trabajo, así como los fines que se persiguen. Se hizo necesario, además, contar con el consentimiento libre e informado de los sujetos de la investigación y, a su vez, comprometernos a una devolución del trabajo, que realizaremos conforme a los aportes de sus relatos, sus opiniones y las experiencias que expongan, vividas a lo largo del desarrollo de su pasaje por el plan y la asignatura.

Dejamos en claro a los entrevistados⁴ la confidencialidad en la gestión de toda la información que se recogería de los diversos contactos que se llevasen a cabo durante la

⁴ Si bien es ineludible basarse en los protocolos que requiere la realización de entrevistas a menores de edad, en nuestro caso no fue necesario, pues todos los entrevistados debían superar la mayoría de edad, de acuerdo con las características de la muestra (sección 3.2).

investigación. Otro elemento a tener en cuenta, dadas las peculiaridades coyunturales producto del desarrollo de la pandemia provocada por la COVID-19, son los aspectos psicológicos que pudieran surgir en las entrevistas y fueran pasibles de ser derivados a profesionales del área de la salud.

3.4 Acerca de la reflexividad en la metodología de investigación

Encarar una investigación que indague en la construcción de sentidos subjetivos en los jóvenes con respecto a la incidencia de un plan de educación requiere una serie de recaudos metodológicos que nos remiten al concepto de reflexividad. Por ello, debemos desarrollar advertencias y hacer consideraciones en cuanto al análisis de la predisposición de las partes intervinientes en este trabajo investigativo en los distintos tiempos: preliminares, de desarrollo y posteriores al trabajo de campo.

La investigación nos demanda tener una mirada aguda y de búsqueda audaz, pero fundamentada y que no se deje dominar por la subjetividad: esta debe permanecer desplegada para descubrir y analizar un espacio social complejo que relaciona a actores colocados desde lugares, antecedentes, intereses e historias de vida que son sustancialmente diferentes.

Aquí se destaca la responsabilidad del investigador en el mantenimiento de ese delicado equilibrio. Este está colocado en un lugar de poder frente al investigado y las advertencias se focalizan en la gestión de su propia construcción subjetiva y de sus sentimientos en general; frente a la situación de los investigados en el desarrollo del trabajo de campo. Desde ese lugar, interpela e interpreta la disposición de los estudiantes entrevistados, construye la confianza, forja una apertura cuando se desarrolla ese doble juego de reflexividades entrevistador-entrevistado en el devenir de la entrevista, en la producción de conocimiento y en la evaluación de sus resultados.

Al tratarse en nuestro caso de entrevistas en profundidad, apuntamos a la generación de confianza e interés de parte de los entrevistados hacia el entrevistador, en un escenario que debe constituir una zona de neutralidad, libre de inducciones de cualquier tipo. Es una relación que requiere una muy especial predisposición y actitud reflexiva por parte del entrevistador, pues apostamos a habilitar la generación de la expresividad verbal de los estudiantes entrevistados.

En este caso, de un lado tenemos a jóvenes estudiantes de edades, géneros y procedencias diferentes, con estudios de orientaciones profesionales diferentes, y con o sin experiencias laborales, cuyo aspecto común es ser adultos —mayores de edad— y en su

mayoría egresados recientes, entre otras variables. Fueron convocados a la experiencia a solicitud nuestra, gracias a datos brindados por sus referentes. Estos referentes suponían un factor de confianza inicial: directores escolares, algún docente con el que habían desarrollado alguna relación de cercanía, funcionarios administrativos como los adscriptos, o educadores de los centros de enseñanza donde habían cursado sus estudios, o excompañeros de cursada. Esto favoreció la posibilidad de seleccionar nuevos participantes para la muestra.

Su interés en la participación era relativo y diverso, con expectativas o no, hasta simplemente cumpliendo un compromiso de cortesía con aquella persona que los había invitado a participar. Los que concurrieron lo hicieron demostrando diferente predisposición a desarrollar el encuentro, pues si bien fueron informados de las características generales del cuestionario en el momento de la convocatoria, tal vez no era del todo claro y de interés para ellos.

Del otro lado, un investigador mayor de edad, desconocido para ellos y desconocedor de sus entrevistados, con un interés marcado en el objetivo trazado, con un fin investigativo y científico. No obstante, ese lugar de aparente solidez del entrevistador adulto conlleva temores al fracaso, a un resultado pobre o desdibujado en cuanto a los objetivos trazados, y otra suerte de dudas y temores que todos naturalmente tenemos frente a cualquier tipo de emprendimiento.

Considerando esas diferentes características señaladas de la población entrevistada, podríamos decir que predominó, en términos generales, una tendencia al relato que mostró un interés y una apertura que fue creciendo a lo largo del intercambio en forma variada y desigual, ya que el protagonismo individual del/de la entrevistado/a y la posibilidad de contar su experiencia le fue dando volumen y riqueza particular a lo que exponía. Ello permitió —en términos bastante diversos— distender esa tensión inicial, frecuente en una actividad donde la persona entrevistada no deja de sentirse interpelada, juzgada, observada críticamente mientras desarrolla su relato y da forma y contenido a su discurso.

Lo dicho refiere a la instalación paulatina y a la forja de una certidumbre y una politicidad imposibles sin ese intercambio generador, posibilitador, que no puede construirse desde una sola parte para permitir un resultado. Entrevistador/entrevistado generan un flujo insustituible y único; por ello, debe garantizarse por parte de quien tiene la conducción (entrevistador) neutralidad e imparcialidad que permita desarrollar lo más auténtico de la exposición de los jóvenes, y que tienda a facilitar su análisis posterior. Y, si bien la responsabilidad recae absolutamente en el entrevistador, su desempeño no condiciona exclusivamente el resultado.

La trama sutil de cada relato improvisado, frente a una pregunta que era parcial o totalmente desconocida, es el generador de un resultado único, auténtico. Cada individuo

puede producir un discurso exclusivo en un mundo tan infinito como lo es el espacio social en el que se genera, independientemente de las influencias institucionales que tiendan a uniformizarlos.

Frente a una situación que se torna lenta, estancada o sin aporte aparente de parte del entrevistado, la calidad del entrevistador es demandada e interpelada en pos de la continuidad de la entrevista, a fin de facilitar la búsqueda de nuevos caminos.

Como docente con experiencia y relación con la población objeto de estudio, hemos transitado vivencias de características similares a la de una entrevista individual en profundidad, al momento de encarar una clase en el aula. Tanto en la entrevista como en el aula, abordamos temas que involucran zonas de sensibilidad (algunas muy delicadas) y que seguramente atañen a experiencias de vida de aquellos con quienes hemos construido una posibilidad, una experiencia de conocimiento. Allí se desarrollan encuentros que involucran a la ética, el cuidado de las partes y la exposición de temas de sensibilidades diferentes. Es entonces que debemos tener una actitud autoconsciente sobre nuestra propia influencia en la investigación que, a la vez de permitirnos desarrollar y potenciar la experiencia de conocimiento, nos coloque desde una actitud que garantice y cuide a las partes intervinientes.

El saber valorar la apertura con los entrevistados —entendida esta como la capacidad de construir confiabilidad y la posibilidad de construir un ambiente abierto con ellos—, la disponibilidad de los jóvenes a exponer experiencias de vida muy ricas, demandantes y sensibles, implicó una importante delicadeza de quien las recibe y las gestiona. En ese punto, la postura y la actitud reflexiva de parte del investigador deben dirigirse no solo a la calidad en la profundización de la entrevista; sino a la del producto que se obtenga para la investigación. Esto incluye su manejo a la hora de hacer el cierre, la formulación de conclusiones sólidas y su exposición como producto de conocimiento, como resultado científico.

El ser docente de este plan y convivir en el desarrollo laboral y social general con los entrevistados, nos brinda mucha información y conjuntamente genera muchos sentimientos. Ello tensiona y desafía la capacidad del investigador de colocarse en un punto neutral, que no ponga en riesgo la calidad de los productos de conocimiento obtenidos en la investigación que se está desarrollando, a la hora de hacer su análisis científico.

Para ello, sostuvimos una actitud conscientemente despojada y crítica hacia los prejuicios sociales excluyentes y discriminadores que existen con respecto hacia estos jóvenes, la mayoría de ellos pertenecientes a las poblaciones más desfavorecidas de nuestra sociedad. Para reforzar esta actitud, nos basamos en los conceptos expuestos por Figari, que ya desarrollamos en el marco teórico; en especial, su referencia a la mirada de la sociedad de su tiempo hacia los jóvenes y hacia la propia UTU, en la construcción que hace

del concepto del sujeto carente. Más allá de las características comunes que permiten la construcción de las variables ordenadoras a ser tratadas en esta investigación, entendemos que los jóvenes son portadores de amplias diversidades que enriquecen la obtención de datos para el estudio.

Como se verá a la hora del análisis del material de campo, sus respuestas son de tal variedad que están constituidas por las que tienen características más sociológicas, hasta las de carácter psicológico y de cultura generales. Todas ellas demandan una contextualización exigente que desafía a la investigación y su lectura. El permanente recordatorio de las discriminaciones arriba señaladas fueron una constante advertencia para la observación de nuestras emociones frente a los relatos, dada nuestra condición de entrevistador adulto, masculino, universitario, perteneciente a quintiles socioeconómicos distantes —en la mayoría de los casos— con respecto a los entrevistados.

Se entiende que la situación de entrevista demanda una actitud abierta de las partes, desde la responsabilidad del entrevistador avanzamos hacia una situación que permita descubrimientos que contribuyan a un campo de producción científica que, como tal, dé lugar —sin descuidar el rigor— a la aparición de lo no evidente, lo imprevisto, lo no sabido ni imaginado.

3.5 La implicación personal en la investigación

Nos desempeñamos como docente alfabetizador durante doce años y medio en distintas escuelas de la UTU. Atravesamos otro plan (Rumbo) dentro de la misma institución. Tuvimos estudiantes en diversas escuelas (once) con distintas orientaciones técnicas, lo que nos aseguró un contacto de carácter aluvional, en cuanto a procedencia geográfica y de condición socioeconómica de los estudiantes, así como de sus diversos intereses formativos.

Ejercimos la docencia en los cinco turnos con los que contaba el FPB 2007, lo que nos aseguró haber tenido contacto con estudiantes que no trabajaban y con aquellos que sí, y que por tal motivo iban a los últimos turnos. La condición docente nos posibilitó durante todo ese tiempo escuchar discursos de diversas características de los estudiantes, lo cual nos brindó muchas enseñanzas y sorpresas. Sus relatos tenían una densidad llena de novedades donde, entre otras cosas, se evidenciaba el desafío a sus condicionantes vitales.

Lo señalado en los párrafos anteriores pone en evidencia las condiciones de implicancia en las que estábamos y estamos inmersos, con respecto a los sujetos de estudio. Ello reforzó la actitud de cuidado y alerta en el desarrollo del trabajo investigativo, ante lo cual tomamos los siguientes recaudos:

- no entrevistamos a jóvenes que hubieran sido nuestros estudiantes recientemente,
- no realizamos entrevistas en escuelas en las que hubiéramos ejercido la docencia recientemente,
- procuramos no tomar contacto con personal administrativo con el cual hubiera trabajado en alguno de los años en nuestra carrera docente.

Cumplimos el requisito ineludible formal frente a las autoridades de la UTU de presentar la carta para solicitar la autorización para realizar el trabajo de investigación, lo que reforzó nuestra condición de investigador frente a la del rol docente.

Desde el concepto de implicación de Loureau (1975, en Heuguerot, 2015) se entiende que una parte imprescindible de la investigación son las reflexiones del investigador sobre los motivos conscientes e inconscientes que lo relacionan con su objeto de estudio. Explicitar los motivos y las condiciones de producción del conocimiento, historizar la relación del quien investiga con su tema de estudio, es intentar no olvidar que, en las ciencias sociales, el investigador se involucra con lo investigado.

El trabajo de campo en investigación cualitativa nos expone a influencias, como el sentido común, creencias, valores y prejuicios; que generan una implicancia que, si no se maneja como corresponde, pone en riesgo el rigor de la investigación. Es fundamental superar la tendencia a reproducir lo predominante y el consenso no científico para lograr un trabajo consistente.

Un ejemplo de cómo se genera esta implicación personal es la metodología de la UAL, que pide a los estudiantes desarrollar su árbol genealógico laboral familiar, para conocer sus historias y motivaciones. Esta práctica genera una proximidad que construye un fuerte lazo con los jóvenes, desarrolla subjetividades que influyen en las ideas, afectos y caracterizaciones del educador hacia los individuos y el grupo. Esta situación exige una alerta constante para no dejarse llevar por los prejuicios del investigador-docente. Tomar conciencia de la implicancia es crucial para el éxito del trabajo de campo y las conclusiones.

El punto de mayor tensión se produce cuando la exterioridad del objeto de estudio se convierte en un producto subjetivo o interioridad en el investigador. En este momento, es esencial equilibrar las experiencias de vida acumuladas —como estudiante, docente y ser social portador de paradigmas complejos— con las propias condiciones de clase social, edad, género y procedencia, para mantener el cauce científico de la investigación.

Al indagar en la temática y en los sujetos de estudio se debe mantener una prudencia metodológica. En el enfoque cualitativo, la subjetividad vinculada a la implicancia debe mantenerse, sin perder la condición humana que contribuya al carácter cualitativo del proceso de trabajo.

Procederemos a continuación a analizar las entrevistas desde las herramientas que nos brinda el marco teórico seleccionado. Intentaremos generar las condiciones para elaborar conclusiones que nos arrojen luz sobre las preguntas que orientan esta investigación.

Capítulo IV

Análisis de las entrevistas

4.1 Reconocimiento

A partir de las entrevistas realizadas a los estudiantes y desde los conceptos de Axel Honneth y Jessica Benjamin, podemos examinar el concepto multifacético del reconocimiento en sus experiencias educativas y personales. Ambos autores ofrecen marcos complementarios para comprender cómo los individuos construyen su subjetividad y su lugar en la sociedad a través de la interacción con los demás.

4.1.1 El reconocimiento desde la perspectiva de Axel Honneth: esferas de valoración

Como hemos desarrollado en el marco teórico, Honneth —de acuerdo con los postulados hegelianos— planteaba el reconocimiento social desde tres planos. El primer plano está referido al amor y el cuidado (se desarrolla en los vínculos más cercanos e íntimos); el segundo plano implica a la esfera de la solidaridad y la eticidad (su foco es la comunidad, las grupalidades y los lazos sociales más amplios), finalmente, el tercer plano está ubicado en el derecho y la sociedad civil (es lo relativo al Estado, las instituciones, los contratos, el mercado laboral y de consumo, y constituyen relaciones de igualdad formal con un otro generalizado o abstracto).

Estas esferas se manifiestan de diversas maneras en los testimonios de los estudiantes y se entrecruzan en distintas formas de manifestación, es decir, no se presentan en el desarrollo social como pueden ordenarse en una propuesta teórica.

A continuación, expondremos los hallazgos en los contenidos de las entrevistas, de acuerdo con estos planos de análisis.

4.1.1.1 Amor y autoconfianza: el rol vital de la familia

Esta esfera —vinculada a los planteamientos de Winnicott y Benjamin sobre los vínculos tempranos— consolida la autoconfianza en el sujeto, a través del afecto y el apoyo recíproco.

Muchos estudiantes destacaron el apoyo familiar como un pilar fundamental. E1 mencionaba que, a pesar de la falta de apoyo materno, sus hermanas la animaron a seguir estudiando lo que le gusta.

E1: Normal, o sea, mi familia directamente con mi madre no me hablo ahora y entonces como que no... nunca le importó. O sea, sí me ha mandado a estudiar. Nunca me llevó, siempre fui sola. Entonces fue como que no le importó. Y ahora sí tengo gente que me apoya, por ejemplo, mis hermanas, que sí lo ven, me siguen dando para adelante que siga estudiando y ta...

Sí, ellas [sus 3 hermanas] en realidad me dicen que haga lo que a mí me gusta. En realidad, la peluquería no me gustaba, o sea, podría haberla dejado y estudiar lo que a mí me gustaba, pero ta... yo no iba a dejar una carrera por la mitad, quería terminar.

Tuvo la entereza en la adversidad de estudiar una carrera que no le gustaba (ella aspira a estudiar, formarse en Gastronomía, lo va a hacer y cuenta con el fundamental apoyo de sus tres hermanas, según manifiesta).

Por otra parte, E3 asevera que en su entorno valoran el hecho de que haya optado por estudiar, además de que tienen información de que el FPB es una buena propuesta.

I: ¿Pero tú sientes como que los demás dicen: «qué bueno está el curso, que E3...».

E3: Que «¡qué bueno que está el curso!», o sea, todo eso que yo dije, y que yo lo haya hecho, también.

E4 subraya el orgullo que sienten sus seres queridos por ella y cómo la ven como «la estilista de la familia», al brindarle apoyo material y contactos.

«Para mi familia, es un verdadero orgullo. Para ellos, por más que no termine mis estudios, ya soy una profesional»

I: ¿Cómo entiendes que eres socialmente percibida después de haber egresado del FPB, en tu familia, por tus amigos, en tu barrio, tu trabajo o en otros ámbitos donde socializas? Por tener, digamos, ese antecedente. Por ser una egresada del FPB, ¿cómo te ven?

E4: Vengo de una familia muy, muy grande. Hoy en día, para mi familia, es un verdadero orgullo. Para ellos, por más que no terminé mis estudios, ya soy una profesional. Es una familia muy grande, como te dije, entonces gracias a ellos he llegado a muchas personas. He llegado a muchos eventos, a muchos puntos, que decís: «jamás me imaginé llegar acá». Para ellos, soy la estilista de la familia. Sí, muy orgullosamente y son los que siempre me dan una mano a todo: a conseguir materiales, a conseguir clientes, que siempre que necesito a un modelo o a una modelo para lo que es el taller. O, mismo si alguien haya necesitado y es como: «tengo la persona indicada» y ya me recomiendan, y sin preguntar, le pasan mi número y todo, absolutamente todo. En el barrio también, es como «pahhhh... necesito... de» (conversación entre vecinas) «Este, pahhhh... necesito hacerme... no sé, necesito hacerme algo». «Ahhhh...Habla con E4». «E4 está a tanto de la cuadra, vive en el número (dice número) y él te hace... te hace esto, te hace esto, te hace esto, te hace esto. Y si no, va a domicilio». Estoy trabajando... Ahora también estoy trabajando un poco en negro. Porque estoy trabajando en una peluquería, que es del lado

de Punta Carretas que solamente me están llamando para lo que es peinado, porque ellos no se pueden permitir tener un... un... un laburante más por temas económicos, pero... por lo que trabajo recibo mi buena paga. Mismo a los clientes, a lo que atiendo... Lo mismo me piden mi número y si puedo ir a domicilio y es... es como te digo, es el modo boca en boca. Los atendía a ellos y ahora estoy atendiendo a la madre, a la sobrina, la hermana, a la vecina, a la cuñada... mismo a las hijas. A quien sea, nunca, nunca se sabe a quién, a quién vas a atender.

Por una parte, se advierte en la respuesta una referencia a trabajo informal; por otra parte, la persona entrevistada alude cómo, aún frente a adversidades, su familia permanece unida y la apoya emocional y materialmente (ver sección 4.2.1.5).

E7, aunque siempre tuvo el sostén familiar, siente que ahora la valoran más porque superó sus expectativas y «cambié mucho en ese proceso». Destaca en su relato una seguridad que le dio el plan en cuanto a su integración social.

«A los 17 años no sabía leer ni escribir con seguridad, no había terminado primaria»

E7 relata que «no hizo la escuela normalmente». A los 17 años «no sabía ni leer ni escribir con seguridad, no había terminado primaria», e «hizo lo que le quedaba de primaria en dos años». A continuación, hizo el FPB:

E7: Sí, yo creo que sí. Que me sirvió mucho a integrarme. No sé si reconocida. Pero a integrarme me sirvió, me sirvió mucho eso.

I: ¿Consideras que tu valoración como persona es más tenida en cuenta por los demás familiares, amigos y entorno social, después de haber realizado tus estudios en la educación técnica?

E7: Sí, yo considero que sí. Mi familia igual siempre fue un sostén muy grande, que siempre me ayudó a estudiar, pero siento que sí, que eso como que me ven distinto, porque cambié mucho en ese proceso. Entonces siento que sí, que me valoran mucho más de lo que me valoraban en su momento, o sea, tenían expectativas en mí, pero siento que llegué a esas expectativas y pasé un poquito más. Capaz que suena como feo eso, pero no sé cómo explicarlo. Siento que sí, que me valoran mucho y que ven que hubo un cambio muy grande en mí después de haber pasado por ahí.

I: Como que superaste las expectativas que ellos podían tener...

E7: Sí, sí, sí, sí, incluso cuando yo les conté que quería venir acá (está haciendo bachillerato de Gastronomía) y todo, quedaron como sorprendidos porque mi meta era hacer eso, y ver cómo me iba ahí y después ver qué iba a hacer, ¿no?, porque tampoco es que siempre quise estudiar, pero tampoco tuve un plan. Yo que sé... hay personas que empiezan a estudiar y dicen «bueno, voy a hacer esto, voy a hacer lo otro». Yo tenía compañeros que hacían el FPB para después este... hacer nutrición, otras cosas, ¿no? Yo fui a ver cómo funcionaba y bueno... nada. Después cuando vine acá a la escuela de Hotelería, Gastronomía y Turismo todos como que quedaron como sorprendidos de... bueno. Ellos siempre me dicen, ¿no?, «si llegaste hasta acá, puedes llegar hasta mucho más», pero se pusieron muy contentos. Y quedaron como... bien, o sea, «pudo superar esto y capaz que puede más».

E8: Sí, sí, sí, ese reconocimiento lo tengo. Claro que se marca más, creo que pasa siempre, en la familia, quizás no siempre, pero la mayoría de los casos entre amigos. Si bien sí te reconocen, pero estamos todos medio que, en la misma, estamos más o menos todos en la misma altura. Y esto. Pero sí, claro que mi familia y también miembros ajenos a la familia me han dado ese reconocimiento como por mi trayectoria, como estudiante, como... y como persona formada, ¿verdad? Ámbitos básicos de la sociedad. Que eso me lo ha dado en su mayor parte o un cincuenta-cincuenta, fue entre mi familia, pero claro que la UTU, y hablo de la UTU porque fue donde yo siempre estuve —estuve en el plan, siempre estuve en la UTU, nunca estudié en liceo— me lo ha dado. Yo siento que muchas cosas se las agradezco a la UTU, que se la voy a llevar agradecida siempre. Y una de ellas es esta, el haber hecho el FPB.

E17 relata cómo los consejos de su abuela y madrina la motivaron a nunca dejar de estudiar, consolidando su perseverancia.

«Vos nunca dejes de estudiar»

I: ¿Y cómo observas hoy a quién eras tú al principio del FPB? ¿Cómo te ves años después a ti misma?

E:17 Y bueno, yo cambié bastante en algunas cosas. Pensaba antes y que no, no podía con las materias porque las tenía bajas y decía... «ay, ay, ay... que no voy a poder seguir», y cuando empecé a traer cero bajas a mi casa, dije... Mi abuela, yo estoy viviendo con mi abuela, mi abuela me dice «¿viste que pudiste, viste que me decías que no, que no podías, te levantas temprano o a la hora que sea y te ponías a estudiar de noche?». Yo estudiaba de noche, a la hora que sea, y me acostaba y dormía 5 minutos, 10 minutos para ir a estudiar. Para que si... o sea, no te puede faltar estudios, si vos querés trabajar y tener una orientación para lo que quieras, para... para lo que te guste. Y yo siempre a mi abuela...yo nunca me rendí, del consejo que me dio mi madrina, que falleció, me dio un consejo, me dijo «vos nunca dejes de estudiar, porque así... así, así... vas a llegar a lo que vos querés», y yo nunca me rendí. Seguí ese consejo.

I: ¿Sientes que el plan te ayudó a sentirte más reconocida por la sociedad como persona, por el entorno, como ser social, como alguien con quien se puede convivir, como una persona a quien se integra?

E17: Al principio era callada, era tímida, no me juntaba con nadie, no era sociable. Y después, cuando empezaron mis compañeros, me empezaron a hablar y me dijeron «ahhh...vení, animáte con nosotros...», y me empecé a juntar. Y ahí empecé a ser más sociable con todos. Soy buena, soy amigable con cualquier persona.

E12, por su parte, encontró en sus estudios la valentía para participar en un concurso, un logro «muy importante» para ella, que le otorga autoconfianza. (E12 fue estudiante de la primera generación del curso Audiovisuales del FPB en 2015-2016).

«Y si yo no hubiese estudiado esto, capaz que no me presentaba, no ganaba nada»

E12: Sí, sí. Si ganaba... ganaba, si no ganaba el concurso, ta... Y quedé en tercer lugar y me gustó elegir el tema de él, por todo el tema que hay ahora de la homosexualidad y todo eso, y quedé en tercer lugar. Lo hice con mi propio equipo, mi propia cámara, pero si yo no hubiese tenido el ciclo básico, capaz que yo no me hubiese animado a hacer eso. También puede, puede ser algo muy, muy tonto, ¿no? Pero al momento de hacer las fotos con 24 años, yo me acordaba de lo estudiado y bueno en los planos, medios planos, y si yo no hubiese estudiado esto, capaz que no me presentaba, no ganaba nada, eso fue muy importante para mí.

E13 afirma que la educación fue «la mejor decisión de mi vida» y se siente «más centrado en lo que quiero», destacando el orgullo familiar por ser «el único que se va a recibir en la familia».

«Hoy en día digo que tomé la mejor decisión de mi vida al haber estudiado el FPB y estudiado la carrera de Electricidad»

I: ¿Cómo observas en general hoy, a quién eras al inicio de la cursada?

E13: Yo me veo más centrado en lo que quiero. Cuando llegué al FPB no sabía bien qué íbamos a dar en el curso, a qué me iba a enfrentar. Hoy en día, digo que tomé la mejor decisión de mi vida al haber estudiado el FPB y estudiado la carrera de Electricidad, porque es lo que me está dando de comer hoy. Fui a una selección entre varios chicos y a mí me eligieron por haberme formado como electricista, cosa que era clave en donde estoy trabajando ahora, que me iba a servir. Y como el E13 de 5, 6 años atrás fue lo mejor haber hecho la carrera que hice. Costó, no fue que yo salí de la escuela y ya sabía lo que iba a estudiar. Costó, porque yo fui a la UTU, abandoné, fui al liceo y me di cuenta que no era lo mío porque iba a llegar a sexto, e iba a tener sexto y más nada, y hoy en día gracias al FPB me ha dado prácticamente todas las herramientas que tengo para para desempeñarme laboralmente por mi cuenta, que eso es más que nada lo que uno busca. Siempre estar trabajando por su cuenta y tener una herramienta. Si uno no tiene trabajo, poder tener un oficio. No fue fácil, costó un poco, pero fue una de las mejores decisiones que tomé haber hecho el FPB. Corrí con bastante suerte, te lo podría decir así, porque no sabía qué quería estudiar. Me contaron de los cursos. Cuando fui a anotarme al FPB estaba ya en tercer año. Hice una capacitación en la tarde. Me dijeron que «el año que viene va a empezar el FPB, y a los tres años tenés el FPB completo. Podes irte de ahí y poder seguir estudiando en la rama que vos elijas. Ya con el Ciclo Básico se te abren otras puertas y eligiendo bien...». Como te comenté antes, no hay cosa peor que estudiar algo que no te gusta, y si tenés un poco de suerte con los profesores que se comprometen, si te ven mal, o en el tema de los estudios si te ven mal anímicamente, el docente va y te pregunta «te veo mal, ¿vos desayunaste?». Esas cositas, las pequeñas cosas hacen que, hacen la diferencia. La verdad que hoy en día, gracias al FPB, tengo las herramientas para desempeñarme laboralmente. Las mejores herramientas las agarré del FPB, por decírtelo así.

Mirá... mi sobrino es el único que se va a recibir en mi familia.

E13: Sí, te digo que sí. En una conversación familiar con una tía decía «mirá... mi sobrino es el único que se va a recibir en la familia». Y eso te da un..... «¡uauuuuu!, ¡tan así es eso!». Valioso para uno mismo, ¿no? Quizás más para los otros. Pero te sentís superado en conocimientos, por decirlo así, y a mí me da bastante orgullo. Bueno, uno dice, a ver alguno de la familia que se haya formado como yo

que tuve la oportunidad, mis primos y mis hermanos tuvieron la oportunidad. Quizás no encontraron lo que buscaban. Pero sí, te llena eso. Que te lo digan así.

E 9 también confirma el fuerte apoyo de amistades y familia a su proceso de estudio.

E 9: Sí, por supuesto. Bueno, mi madre dice siempre «¿por qué no vas a trabajar de esto?, ¿por qué no vas a buscar? Si a vos te gusta». Pero sí, sí, la verdad es que en las amistades y la familia siempre apoyan mucho el proceso de estudio.

4.1.1.2 Superación personal

La capacidad de perseverar, incluso en carreras que no eran de su agrado, como en el caso de E1 de superar dificultades académicas:

En la entrevista de E1 (ver sección 4.3.1.2) esta expresaba expresa que tuvo la entereza en la adversidad de estudiar una carrera que no le gustaba, y la sostuvo hasta terminarla. Ahora estudiará lo que le gusta con el apoyo de sus tres hermanas. O como el caso de E17 (ver sección 4.1.1.1 y 4.2.4.1) que generó una autoconfianza que es reconocida por su entorno.

4.1.1.3 Derecho y valoración social

En esta sección nos referiremos al reconocimiento del valor social de las partes —más allá de lo jurídico— que impacta en la consideración de desigualdades. Aquí, la educación técnica pondría en juego la perspectiva del reconocimiento en distintas esferas. Desde la solidaridad y la eticidad (comunidad, grupalidades, lazos sociales extensos), y la esfera del derecho, en el entendido de que la institución educativa forma parte del Estado.

En este sentido el acceso a la educación promueve relaciones de igualdad formal a los estudiantes hacia otro generalizado o abstracto; por ende, se presenta como un factor clave para la integración social y el desarrollo profesional.

Reconocimiento profesional y social

Los estudiantes perciben una mayor valoración de sus habilidades y competencias. E4 ha experimentado un reconocimiento directo de sus clientes, quienes admiran su trabajo y solicitan sus servicios como profesional. Su reputación se extiende por el barrio y su familia la recomienda ampliamente.

I: ¿Sientes que el plan te ayudó a sentirte más reconocida por la sociedad, como ser social, como una persona a quien se integra, y nos sentimos bien con ella?

E4: Sí, sí.

I: Por todo lo que me dijiste, sí. Engarzando las ideas...

E4: Sí, exacto, este... tanto como por fuera del centro como por dentro. Cada día llega una persona de afuera de la escuela. O mismo desde adentro de la escuela a un salón diciendo «quiero que me laves la cabeza y me hagas un brushing» y ya ahí es como «me gusta como trabajás, de ahora en más quiero que vos me atiendas cada vez que yo llego» o «quiero que me pases tu número telefónico o tus redes sociales como un profesional para yo contactarte, para un evento, un maquillaje, un peinado, un corte, tratamientos químicos». Mmmm... pasó, bueno el año anterior que.... por más de la pandemia, que se pudo hacer un evento en la escuela, que yo jamás había vivido uno de esos eventos que lo viví... y lo súper viví a todo. Y llegaba gente afuera, nosotros estuvimos presentándonos al público, peinando. La clase de manicura estuvo haciendo manicura. Obviamente, los de maquillaje estuvieron maquillando. Nosotros, de capilar, estuvimos peinando, estuvimos asesorando. También gente de afuera que te decía: «¿y tenés número? ... porque me gustaría llamarte, me gustó lo que hiciste». Este, y yo así... y yo a veces en el momento, todo lo que nos decían los docentes de que el reconocimiento de boca en boca se dio en ese momento. Era un grupo de chicas que había ingresado al evento y se peinó una chica, y solamente con esa chica bastó para que... para que las demás escuchen no solamente de mí, como persona, sino de lo que era mi profesión, en particular, de cómo yo trabajé con ella para que otras chicas llegaran y me dijeran: «hola, mi nombre es tal y tal, vine a que me peinaras, porque vi que dejaste a mi amiga preciosa». «Yo soy amiga de tal persona y ahora quiero que sea yo, quiero que me toque a mí».

E12, gracias a sus estudios, es percibida como una fotógrafa y su profesionalismo es reconocido en eventos, donde se siente «importante» y el «centro de atención».

«Pero en muchas ocasiones el centro de atención sos vos»

E12: Sí, no me dedico a esto, pero por fuera, digamos, trabajé con este amigo para hacerle fotos del arte que hace él. Y... después, lo cotidiano, los cumpleaños de los familiares. Y todo eso, claro, capaz que te dicen «sacame una foto» y yo saco la foto en el momento, pero no es que... Trato de medir, de que tenga un encuadre, por más que sean fotos cotidianas, de la familia, de un cumpleaños, trato de que tengan eso.

Sí, claro. Me pasa de ir a sitios públicos, algún evento o algo y hacer fotos. Con fines como para mí en realidad. Voy, aprovecho en el momento y viene la gente y también, aaah... y te piden las fotos y demás. Y ahí vuelvo a lo mismo, si yo no hubiese estudiado esto, no me hubiese animado a participar de diferentes cosas. Y también, volviendo a lo mismo, trato de aplicar todo lo que aprendí por más simple que sea, pero sí. Aparte, te hace sentir en el momento importante también, porque no es una persona atrás de una cámara, o sea, yo estudié. Y gracias a eso es que sé, ya que puedo tomar una buena fotografía, un buen video. Y trato de buscar los momentos. Eso también lo aprendés, a buscar el momento justo de una foto, que es para sorpresa, pero capturar un momento que transmita, claro que sí, como te digo, cuando vas a un evento o algo con la cámara, como que todo el mundo está ahí. Hay un evento a tu alrededor, pero en muchas ocasiones, el centro de atención sos vos porque la gente quiere que tú le hagas una foto en ese momento. Es como que... sos fotógrafo.

Y obvio, te llena de orgullo porque, o sea, no sos una persona más ahí adentro. Sos una persona que está retratando diferentes momentos y dándole un lugar a una persona que se te acerca. Y

esa persona si te dio es porque confió y quiere que vos le hagás una foto para guardar ese momento, ¿sí?

«...yo tengo una amiga que hace fotos, si vos precisas...». Hace poquito, una compañera de trabajo, que está su mamá también, tenía 5 meses de embarazo y... «quiero que me hagás las fotos en unos días, una semanita antes de... y después cuando nazca también, sí». Es obvio, todo el mundo. O vas a ir al cumpleaños de alguien «traé la cámara» Y todo, gracias a mis estudios...

E13 se siente «bien preparado» para competir en el mercado laboral y su formación como electricista le abrió puertas; destaca, en particular, haber sido elegido en procesos de selección.

I: ¿Entiendes que mejoraron tus habilidades y competencias para el mundo del trabajo por haber cursado el plan?

E13: Y sí, sí. La verdad que sí. En el tema lo que es competitivo, sí. Hay una gran competencia en la carrera que yo estoy estudiando, somos bastantes, ¿verdad?, pero la verdad que ejercer bien el oficio habla bien de uno, ¿no? De la formación de uno también. No sé si va por ahí la pregunta, pero la verdad que me siento bastante bien preparado como para competir con lo que hay en el mercado, en la calle.

E8 siente un claro reconocimiento por su «trayectoria» y «persona formada» por parte de su familia y la UTU. E11 expresa que el reconocimiento que siente está ligado a su «capacidad técnica» y que ahora puede opinar «de cualquier tema» en debates, algo que antes no hacía (ver entrevistas de E8 y E11 en la sección 4.2.3.2).

E18 percibe que la gente le toma «más importancia» por haber estudiado en la UTU, y la distinguen de quienes solo cursaron el liceo, lo que le permite establecer conversaciones más «centradas».

E18: Sí, en parte, sí, porque no solo en el sentido de estudiar, hiciste una pequeña carrera que ven que vos le tomaste importancia a algo. En casa dicen... yo qué sé... «Ay, mira qué lindo y cómo te fue» y ta... «Ay, mira, yo quiero anotar a mi hijo en la UTU... y vos, ¿qué le dirías?». «Yo le diría: cocina, cocina, que es más linda, pero hay otros cursos». «¿Ahh, sí, es lindo?» Y la persona te pregunta «¿y cómo te fue?». Y ya puedes establecer una conversación. Más... más yo que sé, más centrada. No sé, te toman esa importancia de que vos estudiaste algo lindo. «¿Y cómo te fue?» Y vos le decís que te fue increíble. Esa... como le toman más importancia a la UTU. No se cómo explicarte, pero fue realmente lindo. Realmente te toman como más importancia. Porque el liceo lo hace cualquiera, realmente el liceo lo hace cualquiera, pero realmente cuando vos tomas la decisión de hacer UTU, la gente realmente te pregunta «¿cómo te fue?» y «¿es lindo?».

E19 (quien ahora es docente) destacó su buen relacionamiento con docentes y funcionarios de su época de estudiante, con quienes llegó a trabajar como docente en el mismo programa, lo que denota un alto nivel de reconocimiento y validación profesional.

E19: Bueno, en general, pese a que yo estaba en una época bastante compleja, estaba «con la adolescencia a más no poder», el relacionamiento fue muy bueno y de hecho hoy en día, bueno, trabajo

en la docencia y actualmente trabajo con algunos docentes que fueron mis docentes. Y, por suerte, puedo decir que el vínculo en general con funcionarios, docentes y compañeros fue muy satisfactorio. Muy bueno, hoy en día me encuentran y me saludan con mucho cariño.

El caso de E19 es una excepción dentro de las personas entrevistadas: es la única estudiante egresada del FPB que en la actualidad ejerce la docencia en ese plan. También existen otras personas entrevistadas que tienen a la docencia en su perspectiva profesional: (E4) ha tomado la decisión de presentar sus antecedentes, su carpeta, para acceder al cargo docente; a su vez, E18 aspira en un futuro a ser profesora de Gastronomía.

4.1.1.4 Diferenciación jerárquica y posición social

E10 ilustra cómo sus estudios lo diferenciaron de sus compañeros de trabajo, pues pudo acceder a un puesto de oficina, mientras otros realizaban trabajos manuales, no calificados; así, marcó una diferencia «dentro de una escala jerárquica».

E10: No, no, yo me visto camuflado (trabaja en el Ejército), sí, igual que todos, igual que todos, con la diferencia que yo estoy en una oficina, que capaz ellos que hoy están cortando pasto, mañana están cargando cajas...

I: Ellos están en vueltas haciendo diversas tareas, y vos estás siempre en la oficina...

E10: Hoy, por ejemplo, no llega ni un camión y yo voy a estar en la oficina, o sea, yo no voy a bajar, a mí no me ordenan bajar.

I: Te marca una diferencia el hecho de tener estudios, claro, a diferencia de los otros que no lo tienen.

Aquí E10 introduce aspectos de reconocimiento que tienen que ver con una escala jerárquica determinada por el sistema militar, y hace aclaraciones con respecto a la posibilidad de realización de discriminación por parte de sus compañeros de trabajo.

«No le llamaría discriminación. Yo le llamaría, lamentablemente, envidia, envidia por el simple hecho de decir... »

E10: Aparte que eso genera mucho, mucho de todo.

I: Roces, sí, capaz que te discriminan...

E10: No, no. No le llamaría discriminación. Yo le llamaría, lamentablemente, envidia, envidia por el simple hecho de decir... fue al principio cuando yo ingresé, me decían «acomodado». Este... pero realmente, no. Realmente, o sea, yo estudié para hacer eso. Capaz que afuera no «hay para hacer eso». O sea, yo en una cadena de logística, en un depósito, con los líos que yo tengo, no me iban a tomar en una oficina. Porque me tenían que enseñar todo lo que ellos hacen. Acá, sin embargo, me agarraron, me dieron los conceptos básicos de lo que hacemos y, como te comenté antes, me dan la

oportunidad de cada vez que es tiempo ir rotando en otro lado. Por ejemplo, hoy estoy en recepción viendo lo que llega, mañana puedo estar en compras, comprando yo las cosas, y ta... y así. Que eso es otra cosa, por ejemplo, es... otra forma de estudio que ta... capaz que no es reconocida afuera porque no me dan título, pero yo tomo conocimiento y tengo cómo avalarlo, digamos.

Aquí estaríamos frente a un caso de no reconocimiento desde el punto vista la esfera de la «solidaridad-eticidad», según Honneth, relacionada con lazos sociales extensos, donde las formas de menosprecio predominantes son la discriminación y la infravaloración de talentos por parte de sus compañeros de trabajo.

A su vez, tiene un reconocimiento —desde la esfera del Derecho, vinculada al Estado y al mercado laboral—, en este caso, desde la institución militar, donde se desarrollan relaciones de igualdad formal con otro generalizado o abstracto, donde se afirman sus derechos (Honneth, 1997).

4.1.1.5 Integración social

Se rescatan opiniones diferentes, aunque son ampliamente mayoritarias las respuestas de haber reconocimiento de su entorno social y familiar después de haber cursado la educación técnica. Referimos aquí los casos de E2 y E15, que son los únicos casos de todos los entrevistados que no identifican reconocimiento de dicho entorno por haber cursado el FPB.

Al preguntarle con respecto al reconocimiento familiar o social por haber cursado el FPB, E2 respondió:

E2: En realidad, no tanto. O sea, sí puedes tener una formación, pero no es que te ven diferente o lo que sea porque hayas tenido una formación, siento que te ven igual que al resto. No sé, siento que depende cómo seas vos también, cómo sea uno mismo con el resto de las personas, cómo te vincules porque vos puedes tener una formación, pero puedes ser una horrible persona y tratar a todos muy mal. Entonces está, pero siento que no te miran diferente o lo que sea, porque hayas tenido una formación. Siento que te ven igual a otra persona que no hayas estudiado.

En el caso de E15:

E15: No. Pregunta difícil también porque yo diría que no, porque como te digo, para mí yo ya soy lo mejor que puedo hacer. Entonces no, aunque me ayuden o intenten ayudar, yo soy el primero que reconoce los problemas. Ahora sí los quiero resolver o los dejo de lado, es otra cosa, pero yo soy el primero que sabe los problemas, lo que está pasando. Y, simplemente, no creo que me vaya a ayudar de una manera, porque soy muy individualista, también en el sentido de cuando ponen trabajos en equipo, lo que sea, prefiero solo. Porque sé que si los hago yo, los voy a hacer bien. No confío en que los demás hagan bien las cosas y lo he intentado algunas veces. Y salió tal cual como yo te decía. Tuvimos un problema este año con la de Idioma Español, que no venía, no sé qué y fuimos toda la clase a hablar porque nos quería reprobarnos la materia cuando tuvimos tres, cuatro clases con ella nomás, y nos

parecía medio estúpido eso. Entonces fuimos a hablar con el director y quería que hablara el delegado. Le pregunté antes de ir a la Comisión «¿sabés lo que vas a decir?». Se puso a tontear con los amigos, cuando fue a decir, no sabía ni qué decir. Tuve que hablar yo. Entonces esas pequeñas cosas, siempre que me pasan desde chico, me hacen hacer las cosas yo. Si no las hago yo, no están bien hechas.

«Peón de todo, oficial de nada»

A diferencia de E2 y E15 (mencionados con anterioridad) E5 destacó que le ha costado enormemente en su vida avanzar en la educación en general y la técnica en particular. Aunque consideró que siempre se sintió «peón de todo y oficial de nada», reconoció como una buena oportunidad —en general— su cursada tardía en el FPB para poder culminar la Educación Media Básica (EMB). Esto, además, le permitirá estar mejor posicionado para presentarse a concursos en su actual empleo en la Intendencia de Montevideo y lograr así avanzar en su carrera laboral.

Incorporamos el ejemplo de E5 como uno de los que manifiestan mayoritariamente una visión afirmativa acerca de la positividad de la integración social que le brindó el FPB, pues sostiene que siente un mayor reconocimiento social después de culminar la educación técnica.

I: ¿Sientes que el plan te ayudó a sentirte más reconocido por la sociedad como persona?,

E5: Sí, claro.

I: ¿Cómo entiendes que eres socialmente percibido después de haber egresado del FPB en tu familia, con tus amigos, en tu barrio, en tu trabajo o en otros ámbitos?

E5: Bien, bien. Bien.

4.1.1.6 Adhesión solidaria y eticidad («empatía» según los entrevistados)

Como planteamos con anterioridad, esta esfera busca amortiguar las desigualdades y considerar a los sujetos por sus particularidades, al fomentar la armonía y el equilibrio intersubjetivo.

Trabajo en equipo y colaboración

E14 resaltó cómo el plan lo ayudó a aprender a trabajar en equipo, compartir ideas y concretar proyectos grupales.

I: ¿Sientes que el plan te ayudó a sentirte más reconocido por la sociedad como persona, con alguien con quien se puede convivir y trabajar?

«Que ellos entendieron que yo... que se podía trabajar conmigo en equipo, una relación cálida»

E14: Sí... creo que ayudó en el tema de que para que las personas, sobre todo en ese tiempo mis compañeros, mis propios compañeros, que ellos entendieron que yo... que se podía trabajar conmigo en equipo, una relación cálida, ¿me entendés?, que «Eyyy... yo comparto mis ideas, vos compartís las tuyas o... », ¿me entendés?, compartimos ideas, podemos hacer un proyecto bien. Como te dije, a finales... cuando terminamos el ciclo básico, hicimos la canción, ¿me entendés? La letra, yo aporté tanto para el instrumental, tanto para la letra con mis compañeros, ¿me entendés? Uno la cantó, yo hice el instrumental, ¿me entendés? Y fuimos aportando, claro, ¿me entendés?... Que pueden trabajar con uno y vos me entendés y yo te entiendo o compartís tu idea, yo comparto la mía, ¿me entendés? Se pone sobre la mesa y se trabaja en un proyecto. Podemos trabajar bien. Eso ayudó Sí, bastante, sobre todo a fin de año. A fin de año, porque ahí a lo que nosotros teníamos que presentar un proyecto que lo teníamos que hacer grupal, era el mismo proyecto. Eso nos ayudó más a poder unirnos más en equipo, claro, hacer un equipo más y poder llevarnos más mejor entre nosotros, saber que no todos teníamos que aportar para ese mismo proyecto. Que no era un proceso individual para cada uno. Eso ayudó mucho más en la relación.

El proyecto al que hace referencia E14 es el proyecto de egreso, requisito para la culminación del FPB, que se trata de una producción muy representativa del espíritu del plan.

E6 mencionaba cómo el curso le enseñó a tener «empatía» con sus compañeros, mejorando sus actitudes y permitiéndole sentirse «incluido».

I: ¿Y tú sientes que sí, que eres reconocido?

E6: Claro, incluido, una cosa así.

«Y nos damos una manito entre todos»

E13 subrayó la importancia de los vínculos de amistad con compañeros y profesores, donde el apoyo mutuo es esencial. Frente a la pregunta de si tiene excompañeros del FPB que estén cursando hoy (al momento en que se realizó la entrevista) junto con él el nivel terciario responde:

E13: Sí, está X1, X2, X3. Tenemos unos cuantos. Y nos damos una manito entre todos...

La persona entrevistada E8 manifiesta sentirse a la altura de participar en debates e incluso de ofrecer una «opinión respetable» —según sus propias palabras— que fomente el «intercambio de ideas» basado en el respeto (ver sección 4.2.3.2); por su parte, E17 — inicialmente tímida— se volvió más sociable gracias a la invitación y el apoyo de sus compañeros (ver 4.1.1.1).

4.1.2 Los aportes de Jessica Benjamin: intersubjetividad, dominación y fallas en el reconocimiento

Jessica Benjamin pone el foco en la intersubjetividad, la dominación y la importancia de los vínculos tempranos para el reconocimiento, en este sentido, plantea que la existencia de un otro que avale es necesaria para la constitución del sujeto.

4.1.2.1 La necesidad del otro y los vínculos tempranos

La autora mencionada ha enfatizado que el reconocimiento se construye desde los vínculos tempranos y la intersubjetividad: el entorno, ya sea familiar o institucional, actúa como un «continente hospitalario», que permite al individuo desarrollarse.

El entorno educativo como espacio de reconocimiento

La persona entrevistada E18 destacó una experiencia de bienvenida inesperada en la UTU, donde «el director, la adscripta, la educadora, la profesora fueron bastante agradables», a diferencia de sus expectativas: «...la educadora, la profesora fueron bastante agradables, más de lo que yo pensaba».

E18: Pero cuando entré a la UTU fue diferente, porque ya el primer día ya no era... pues un nerviosismo cuando entrás a la escuela, que no conocés a nadie, si bien no conocés a nadie, si te tratan bien, los compañeros son diferentes. No esperé recibir esos tratos. El director, la directora, digo, la adscripta, la educadora, la profesora fueron bastante agradables, más de lo que yo pensaba. Y los profesores mientras los iba conociendo y también fueron... demasiado buenos para lo que yo estaba esperando.

Esto sugiere un entorno institucional que, a veces, puede ofrecer ese «continente hospitalario», que nutre la subjetividad. E17 —aunque tuvo un conflicto con un profesor— encontró el apoyo de otros docentes y adscriptos, quienes actuaron como figuras de reconocimiento y apoyo.

«Y ahí tuve una discusión con ese profesor, pero después los otros profesores y educadores y adscriptos me apoyaron en muchas cosas»

E17: Porque yo tuve un problema con un profesor de Matemáticas, que el mismo compañero, el que tiene tourette, estaba convulsionando en el piso y el profesor seguía con la clase. Y yo, como soy de salir de mi zona de confort, digamos, claro, así que defendía al compañero que estaba convulsionando. Ya sentía que el compañero se iba a caer porque se había tocado el pecho y el profesor había seguido con la clase, y como yo en ese momento era la delegada le dije a mi compañero que estaba en el otro lado que vaya a buscar a la adscripta, y el profesor seguía con la clase, y ahí se lo llevaron. Y ahí tuve

una discusión con ese profesor, pero después los otros profesores y educadores y adscriptos me apoyaron en muchas cosas.

4.1.2.2 Dominación y fallas en el reconocimiento

Benjamin argumentaba que la dominación implica una falla en el reconocimiento, donde el dominante no legitima al otro y se originan situaciones de opresión y desigualdad.

Acoso y deslegitimación institucional

El testimonio de E4 es un claro ejemplo de una falla grave en el reconocimiento. Sufrió acoso verbal y físico por parte de un profesor y —al intentar denunciarlo— su familia la culpó por «provocar» y una profesora de taller dudó de su versión, sugiriendo que «estaba mintiendo». Esta experiencia ilustra una situación de dominación y una doble falla: la falta de reconocimiento en el hogar y la deslegitimación institucional. Sin embargo, la intervención de una adscripta que «estuvo presente y también pudo testificar» con ella, representó un momento crucial de reconocimiento que contrarrestó la dominación. El rol de la adscripta tuvo una legitimación del rol institucional, que enmendó la falla inicial.

«Mi forma de provocar era entre comillas “ser yo misma”, vestirme como yo quiero»

E4: Me tocó... me tocaron varias veces en que era la única estudiante que iba. Y sufría una situación de acoso por parte de un profesor, un profesor de Historia. Era acoso verbal y físicamente. Yo tenía terror en decirlo. Porque en mi casa tampoco era como que me apoyaban mucho. Lo primero que me dijeron fue que era por tu forma de provocar. Mi forma de provocar era entre comillas «ser yo misma», vestirme como yo quiero, como a mí me gusta y ser como yo soy. Una persona dulce, compañera entre otros aspectos. Cuando tuve el valor de comentárselo a esta profesora de taller me miró con una sonrisa, oreja a oreja, como que si le estuviera tomando el pelo. Y me decía, «¿pero estás seguro?, ah, ¿no habrá sido algún error, no habrá sido que haya tenido algún roce?». Y yo le estaba contando las cosas puntualmente como habían sucedido. Y ella era, como como que yo estuviera mintiendo, como que, si estuviera ocultando cosas, también porque ella me... Supuso eso, como que yo no le estaba contando todo lo que pasó. Me acuerdo que de ese momento fue a hacerle la cruz a esa profesora y realmente... nunca más con ella. Gracias a Dios, cuando pasó este hecho de violencia, de acoso, una de las adscriptas vio, estuvo presente y también pudo testificar conmigo los hechos.

Envidia y exclusión entre pares

E10, al ser diferente por sus estudios, fue llamado «acomodado» y experimentó «envidia», desde su punto de vista, por parte de sus compañeros. Aunque no lo calificó como discriminación (sugiere que se trata de «envidia»), esta dinámica refleja una falta de

reconocimiento de su trayectoria y un intento de deslegitimar su posición (ver sección 4.1.1.4).

E4 también mencionó haber sido percibida como una «rival» por algunas compañeras debido a su destreza en el taller. Estas situaciones demuestran cómo la diferenciación puede generar fricciones y fallas en el reconocimiento entre pares.

«Se sentían... como acosadas por mí por mi destreza en lo que era el taller, muchas me veían como un rival»

I: ¿Y cómo consideras que fue el relacionamiento con tus compañeros?

E4: El primer año fue algo sumamente duro. Fue algo muy difícil. Me estaba descubriendo. No solamente fuera de mi casa, sino que me estaba descubriendo en mi casa, dentro de mi casa, fuera de mi casa. Me estaba descubriendo con mi familia. Me estaba descubriendo con mis compañeros, con mis profesores y me estaba descubriendo con el mundo y realmente con mis compañeros fue algo súper, súper feo. Tanto fue... mucho, mucha cosa, mucha violencia. Muchos compañeros que recurrían a la violencia para demostrarme que ellos se sentían atraídos a mí, me pasó muchísimo eso. Pero que yo... Al fin y al cabo, lo terminé sufriendo. El año anterior que estaba cursando segundo año en la escuela de Belleza, fue una cosa totalmente diferente, pero en parte parecida. Muchas de las chicas se sentían... como acosadas por mí, por mi destreza en lo que era el taller, muchas me veían como un rival. Por saber más que ellas. Muchas compañeras eras como... «te podrás ver así, pero no sos así, sos esto». Y conmigo eso no va. Y bueno, está. Por otro lado, hubo esa parte de compañeras que eran súper, superlindas, supertiernas. Muy amigables, muy defensoras, también, que hasta el día de hoy seguimos siendo... muy linda amistad. Ese año descubrí que las chicas también pueden ser muy duras. Y que pueden llegar a ser de cierta forma rivales.

Ausencia de reconocimiento

Las personas entrevistadas E2 y E15 directamente indican que «no rescatan el reconocimiento» (ver sección 4.1.1.5), mientras que E16, aunque percibe un reconocimiento social general, «no percibe signos de reconocimiento por haber egresado del FPB» en su entorno más cercano.

I: Por ejemplo, yo te lo puntualizo un poco más: eso que te decía de sentirte reconocida fuera, saliendo de los ámbitos de la educación, por ejemplo, en tu familia, con tus amigos, en tu barrio ¿tú sientes que, por haber pasado por el plan, la gente como que sabe que ya eres una egresada del básico, te considera diferente, o no lo percibes a eso?

E 16: No.

Estos casos resaltan que el reconocimiento no es una experiencia universal o garantizada para todos y su ausencia puede repercutir en la subjetividad.

4.1.2.3 Convergencias y tensiones en las experiencias de los estudiantes

Cruzar los conceptos de Honneth y Benjamin con las entrevistas, nos ha permitido enriquecer el análisis: la teoría de Honneth nos permite categorizar las formas de reconocimiento (afecto familiar, valoración profesional e inclusión social); mientras que la de Benjamin ilumina las condiciones para que aquel ocurra o —por el contrario— falle.

El reconocimiento como motor de la subjetividad

La mayoría de los estudiantes experimentó que la educación técnica ha fortalecido su sentido de sí mismos. El reconocimiento familiar y social actuó como un «empujoncito de aliento» (E13), generando orgullo y motivación. La capacidad de «dar una opinión respetable» (E8, en sección 4.2.3.2) o de ser el «centro de atención» como profesional (E12, en 4.1.1.3) son indicadores de una subjetividad robusta, moldeada por la interacción social y los logros educativos.

La intersubjetividad como base y desafío

La intersubjetividad, crucial para Benjamin, se manifiesta en las redes de apoyo entre compañeros y profesores que fomentan la empatía y la integración. Sin embargo, también es el campo donde emergen las fallas de reconocimiento —como el acoso o la envidia—, que representan rupturas en el equilibrio de soberanía y autoafirmación planteado por la autora.

El papel de las instituciones educativas

Benjamin indicaba que las instituciones pueden fallar en el reconocimiento de sus estudiantes. Como se vio en los ejemplos de la sección anterior, si bien E4 sufrió este tipo de falla, la intervención de la adscripta demostró que un «otro» institucional que reconoce y valida puede ser crucial para contrarrestar la dominación. Otros testimonios, como el de E18 (ver 4.1.2.1), demuestran que la experiencia puede ser positivamente transformadora cuando el entorno institucional es «agradable» y de apoyo.

4.1.2.4 Lo que se desprende de las entrevistas en cuanto al reconocimiento

Las experiencias de las personas entrevistadas revelaron que el reconocimiento es un proceso dinámico y multifacético: desde la autoconfianza —forjada en el amor y el apoyo familiar—, hasta la valoración social y profesional —obtenida a través de la educación técnica—; los estudiantes construyen su identidad y su lugar en el mundo. Sin embargo, este camino no está exento de desafíos: las fallas en el reconocimiento, la dominación y la envidia pueden obstaculizar el desarrollo subjetivo. La intersección de las teorías de Honneth y Benjamin proporcionaron un marco pertinente para entender cómo la educación técnica (desde las características de un plan como el FPB) no solo imparte conocimientos técnicos, sino que también es un campo vital para la lucha por el reconocimiento, esencial para el desarrollo individual y la justicia social.

4.2 Sentido subjetivo

El análisis de las afirmaciones de los estudiantes entrevistados —desde los conceptos de Bonvillani (2012, 2018⁵ —comunicación privada— 2023), González Rey (2006, 2010), Vygotsky (1995) y Bruner (1989)— revela una comprensión profunda de la construcción de la subjetividad, la producción de sentido y el papel fundamental del lenguaje y la narrativa en sus trayectorias educativas y personales. La interrelación de las teorías de los autores mencionados ofrece un marco adecuado para examinar cómo las experiencias en el FPB han moldeado —en buena medida— no solo sus habilidades, sino también su ser en el mundo.

4.2.1. La subjetividad como co-construcción sociohistórica y producción de sentido (Bonvillani y González Rey)

Bonvillani (2012) —en línea con González Rey (2010)— concebía la subjetividad como un «modo de ser y estar en el mundo: una apuesta colectiva, una co-construcción permanente con múltiples otros» (p. 200). Esta perspectiva rechaza los determinismos y esencialismos, postulando que la subjetividad no es una entidad previa que luego es influenciada por el contexto social, sino que es social y cultural desde su propia

⁵ Material distribuido durante el curso de Maestría: «Hacia una comprensión psicosocial de la producción de las subjetividades». Desarrollo de Módulo 3: Sociedad, Instituciones y Subjetividad. Selección interna para cubrir un cargo de Profesor Adjunto dedicación exclusiva en la cátedra de Psicología Social (2018).

configuración. Lo social y el sujeto se confunden: surgen subjetividades singulares, pero no individuales.

González Rey (2010) añade a esta concepción la capacidad del ser humano de producir sentido a partir de las condiciones de vida en las que está inmerso: un sentido subjetivo que integra lo simbólico y lo emocional, y que no es un mero reflejo de la vida social. Las entrevistas evidencian claramente esta co-construcción y producción de sentido.

4.2.1.1 Transformación y madurez personal

Varios estudiantes narran una profunda transformación personal: E1 declaró sentirse «mucho mejor» y «más madura» que al inicio del FPB, pues ha aprendido «muchas cosas».

«Ahora soy una persona más madura que a lo que era cuando era chica, o sea, cuando estaba cursando el FPB»

E1: No me llevaba bien con mis compañeros, no me relacionaba tanto con ellos y ta... Hubo muchos líos en el grupo. Entonces está... pasaba sola... sí.

I: ¿Consideras que eso fue igual todos los años?

E1: No. O sea cada año un poco más, me iba socializando con la gente, pero era como muy tímida y me apartaba y no...

I: ¿Y cómo observas hoy a quién eras al principio de la cruzada del FPB?

E1: Me siento mucho mejor, pues, o sea, ahora soy una persona más madura que a lo que era cuando era chica, o sea, cuando estaba cursando el FPB. O sea, aprendí muchas cosas, me siento... sé más cosas de lo que cuando estaba haciendo el FPB.

E2 afirma que el FPB la ayudó a «crecer» y formó «mucho mi personalidad, lo que soy yo hoy».

«Muchas de las cosas que me enseñaron las apliqué en mi vida y siento que formaron mucho mi personalidad, lo que soy yo hoy»

I: Si tú te miras retrospectivamente hoy, ¿cómo observas a quién eras al inicio de la cruzada, y cómo te ves hoy?

E2: Complicado. Yo entré en el FPB con 12 años, era muy chica y hoy ya tengo 19 años. Entonces veo que también como que te ayuda a crecer y así. Este... está bueno porque muchas de las cosas que me enseñaron las apliqué en mi vida y siento que formaron mucho mi personalidad, lo que soy yo hoy.

I: ¿Y qué experiencias laborales significativas has tenido y que a ti te han importado?

E2: El ambiente laboral me gusta, me importa mucho... no tanto... claramente, después a todos nos gusta el sueldo y todo eso. Pero a mí me repercute más lo que es el ambiente laboral, porque es como que te lleva a trabajar más a gusto, y de eso siempre hablábamos en clase.

E7, quien era muy tímida, ahora habla hasta «por los codos» y le «gusta muchísimo más la que soy hoy, que la que era». Esta evolución aporta en cuanto a observar que la incidencia en la interacción con el programa y sus «múltiples otros» (compañeros, docentes) fue probablemente clave positivamente en la reconfiguración de su subjetividad.

«Y ahora hasta por los codos... perdón»

E7: Yo siento que cambié un montón de cosas. La de cómo me manejo yo, porque yo antes era una persona muy tímida, que no hablaba para nada. Y ahora hasta por los codos... perdón, este, pero siento que... que me sirvió mucho. Personalmente y profesionalmente, cambié totalmente eso. En realidad, también es capaz... porque yo también tuve un montón de cosas: desde que no había hecho la escuela y todas esas cosas, entonces como que me dieron un montón de herramientas de eso mismo. Yo te decía, cuando entré, de ver otro mundo, de ver otras posibilidades, de todo eso, siento que cambié un montón y me gusta muchísimo más la que soy hoy, que la que era. Así que a eso vine.

4.2.1.2 El «plus subjetivo» y la agencia personal

Bonvillani (2009) se refería a un «plus subjetivo» que permite a los individuos trascender las imposiciones de las estructuras sociales y que existe vinculado a los deseos e ilusiones. Este plus subjetivo le permite a los sujetos escapar a las posibilidades de una situación dada y, en consecuencia, habilita «la emancipación de la inmediatez del medio externo» (González Rey y Patiño Torres, 2017, p. 123).

La categoría «configuración subjetiva» que desarrolla González Rey (2002) refiere a una organización dinámica de los sentidos subjetivos desde donde se articulan diversos registros, como lo cultural, lo social, lo semiótico, entre otros. Esto permite pensar un orden de fenómenos que son nuevos y no pueden reducirse ni a uno de ellos, ni a su sumatoria, puesto que «pasan a organizarse en otro nivel, el subjetivo» (González Rey, 2010, p. 251).

4.2.1.3 El caso de la falta de orientación vocacional

E7: Yo tenía... lo que yo tenía por entendido, la escuela [se refiere a Primaria] no te enseña lo que es la UTU, solamente lo que es sexto y liceo. No te hacen como... «miren que hay dos caminos, puede haber dos caminos, puede estar el liceo o puede estar la UTU, que no es menos, pero es como un camino más directo». Lo que es el trabajo te da una enseñanza para cuando tengas que enfrentar lo que es un trabajo. No, ellos te enseñan lo que es liceo. Yo realmente no sabía lo que era la UTU, no tenía ningún conocimiento, realmente no sabía. Y para mí ver lo que era la UTU, más lo que me estaban diciendo, lo

que es el liceo, fue como un respiro porque me da nervios entrar al liceo, y son demasiadas materias y hay muchos... Hay liceos que, por mí, por lo menos me han dicho, son horribles y pasan cosas en los liceos, yo no las quería pasar.

Los estudiantes demostraron una capacidad activa para construir un nuevo sentido sobre sus vidas y sus posibilidades.

E4, por ejemplo, no solo se formó como estilista, sino que ahora aspira a la docencia: muestra una proyección profesional adquirida y un fuerte sentido de autoafirmación.

4.2.1.4 Reconocimiento y autoestima:

La co-construcción de la subjetividad está intrínsecamente ligada al reconocimiento.

E13 Se siente «bien preparado para competir» en el mercado laboral (ver 4.1.1.3) y experimenta «orgullo» porque en su familia lo ven como el único que se va a recibir (4.1.1.1).

E12 gracias a sus estudios, se sintió «importante» y el «centro de atención» en eventos, lo que robusteció su autoestima (4.1.1.3). Este reconocimiento, ya sea familiar, social o profesional, nutre el sentido subjetivo de valía y competencia.

4.2.1.5 Subjetividades no individuales

Las experiencias de los estudiantes no son monódicas; ya que están profundamente entrelazadas con sus contextos.

«Es como que... Salen todos por vos... Te sacan adelante a vos, aprenden y te sacan ellos también adelante»

E4 describió el apoyo incondicional de su familia, quienes la «sacan adelante» material y emocionalmente, honrando su trayectoria. Este vínculo familiar es un ejemplo claro de cómo las subjetividades se forman en la interrelación, no de forma aislada.

I: ¿Te emocionas? [Sus ojos se llenan de lágrimas]. Eso es muy bueno cuando uno se puede emocionar...

E4: Sí, eh... Mi familia es... yo aprendí mucho de ellos, tanto... por mi familia materna aprendí muchísimo de ellos. Como, de la nada, llegaron a ser enfermeros, nurses, en diseño gráfico. Todas cosas que decís, pero... ¿cómo hiciste, si te costó en tu niñez ir a la escuela y llegar a este punto? Somos una familia bueno... como te digo, grande, pero siempre unida. En... peleas nada, absolutamente nada. Por parte de ninguno. Tengo por parte de madre... Mi abuela tuvo 10 hijos. Primos, la última vez que los conté, éramos 35, ahora ya han nacido más, este... y jamás hemos tenido una discusión de familia y nada, al revés, es como... «Tía, estoy mal, tío, estoy...». «Necesito esto prima. Quiero hablar de esto». Es como que... salen todos por vos... te sacan adelante a vos, aprenden

y te sacan ellos también adelante. Y se la rebuscan y el lomo se lo rompen, pero con tal de que a vos no te falte algo material. O algo por el estilo, se la rebuscan y te lo... te lo dan. Hace... Este mes, a principios de mes, perdí un familiar. Y es impresionante como pase lo que pase, todo lo que estamos unidos, todo lo que nos apoyamos. Yo realmente le debo muchísimo a mi familia por todo lo que me han brindado, porque también gracias a ellos, soy como persona, gracias a ellos. Y es... «Pahhh, necesito un corte de cabello», «no gastes, yo te lo hago». «Ay, necesito para tal día... », «yo voy, ¿te acordás cuándo me diste esto?». «Y bueno, chau, tía, espero que lo disfrutes», «no, no, pero pará, que te tengo que pagar...», «que no, no es necesario, no», «sí, pero ¿cómo que no?, si es tu trabajo y vos, pobre de vos que me hagas esto de nuevo... que yo te lo voy a pagar... y te lo voy a pagar y no me importa». Entonces es como sí yo trato de responder como hija, como sobrina, como nieta, como prima, como hermana también. Honrar en familia.

4.2.2 Desarrollo Sociocultural y Sentido Subjetivo (Vygotsky y González Rey)

En relación con lo mencionado sobre la Zona de Desarrollo Proximal (ZDP), de Vygotsky (referenciada en la sección 2.3.1.3) observamos de manera recurrente en la interacción educativa la importancia de los compañeros y docentes como «otros más capaces». La aplicación de estos conceptos a las entrevistas revela la importancia y la recurrencia de estas interacciones en la educación.

«Y a veces los compañeros no entendían como lo entendemos los hombres, los más grandes, pero nos entendimos bárbaro»

I: ¿Y cómo fue el relacionamiento con tus compañeros?

E5: Con los compañeros había una variedad de edad. Yo tengo 40, había un compañero que tenía 17 años. Entonces hay mucha, mucha distancia de edad. Y a veces los compañeros no entendían como lo entendemos los hombres, los más grandes, pero nos entendimos bárbaro e hicimos el grupo humano muy bien. Hasta ahora estamos comunicados con algunos.

Este ejemplo de E5 remite a lo señalado sobre ZDP en la teoría vygotskiana. Esta perspectiva aportó una representación general de la psique humana en las condiciones de su desarrollo cultural y sostiene que hay una conexión entre el intelecto y el afecto, que se constituye en un sistema dinámico de significados. Es decir: la psique es capaz de integrar cognición más afecto en una relación procesal y no estática.

En definitiva, este autor soviético atribuyó a la psique un carácter generador de subjetividad en una perspectiva histórico-cultural, pues el psiquismo humano tiene la capacidad de producir nuevas significaciones, es decir, construir un sentido sobre lo que acontece en el presente. La ZDP, metaforizada como el andamiaje, explica cómo el

aprendizaje ocurre a través de la interacción con individuos más capaces, que permite la internalización de conocimientos y habilidades.

E14 resaltó el trabajo en equipo y la colaboración (ver sección 4.1.1.6), mientras que E6 mencionó cómo el curso le enseñó a tener «empatía» con sus compañeros, a llegar a sentirse «incluido» (ver a continuación y sección 4.2.3.2).

E6: Sí, me ayudó bastante a tener empatía, sí, con mis compañeros, porque yo me juntaba y todo, pero yo sé que tenía actitudes que no daban. Por ejemplo, a veces me tocaba con una compañera con la que yo no quería estar, y yo se lo decía. Y siempre tenemos conflicto, así y todo, pero no. Después transcurriendo el tiempo, con UAL y todo, nos enseñaron a tener empatía, cómo tenemos que ser con otra persona y todo, y como que fui adquiriendo eso y ta... Nos ayudábamos.

E10, al ser diestro en ciertas materias, ayudó a otros, actuó como un «maestro» en la ZDP.

E10: En general, como todo compañero, estar, apoyar. Muchas veces me tocó ser maestro en el sentido de que me era fácil lo que me estaban enseñando, pude ayudar. Por ese lado siempre me intenté mover, o sea, sabiendo que, por ejemplo, a mi alguna materia me costaba, pero a otros compañeros no. Y ahí nos complementamos, digamos.

«Me veo no solo capacitado como para agarrar un empleo, sino capacitado como para estar en la sociedad misma»

E10: Y lo que pasa, que no solo cambia con el conocimiento, cambia también la forma de pensar. No sabría decir que si por los años, por todo lo que pasó en tantos años, en los 3 años de curso. Pero la verdad me veo no solo capacitado como para agarrar un empleo, sino capacitado como para estar en la sociedad misma, o sea, el hecho de tener empatía, de poder haber generado quizás algunos recursos más aparte de los de lo que te ofrecen en el tema del curso, este... por lo menos ahora más sobre todo respeto, ¿no? Ahora que estoy por ejemplo en el Ejército, que eso es lo fundamental. Este... Yo me veo más crecido, me veo más fortalecido al hecho de aceptar cosas nuevas, que era algo que antes ni pensaba.

4.2.2.1 El rol de las figuras de apoyo

Los adscriptos y educadores son mencionados como fundamentales. E10 recordó la figura de la educadora en una situación problemática donde él intervino respaldando a su pareja (a quien conoció en la institución educativa) en una situación conflictiva:

E10: No, realmente me refiero... Por ejemplo, yo conocí a mi pareja acá. Ella vivió una situación de *bullying* y ta... Tuve que intervenir yo, no agresivamente. Pero tuve que empezar a hablar yo y decir... Una persona que estaba en segundo año de FPB también al día de hoy, cursando cuarto de bachillerato, este... no sabía una forma de expresarse que no sea... pegando. O sea, porque en mi cabeza, ¿no? Capaz que estoy mal, porque no le dan las bases que, por ejemplo, que me dieron a mí.

Eso, por ejemplo: tengo un problema, lo voy a expresar en una hoja o en papel y lo voy a hacer firmar. Recién cuando yo me empecé a ir, porque ya he egresado, había un problema, por ejemplo, que surgían, que, si no fuese por [nombra a la educadora] —que era educadora tanto mía antes de irme como después, creo que fue de ella— yo creo que hubiese quedado igual, o sea porque no es que nadie le dé importancia, sino que, como te comentaba antes, era como que separar directamente, evitar el conflicto en el momento, y bueno, y que pase después lo que tenía que pasar. O sea, jamás informaron a un estudiante que lo podía estar por otra manera, o sea, cosas muy básicas del aprender, digamos. En mi caso, yo aprendí un montón, hoy en día te pongo una opinión tranquilamente, hoy en día puedo debatir si quiero de cualquier tema. Pero porque tuve bases, o sea porque me enseñaron a que puedo hablar. Digamos, que no voy a decir A y después es B. Y está. En ese sentido, sí, yo creo que bastante respaldado.

E7 describe su UTU como «muy contenedora» y destaca a la educadora que «siempre estaba ahí impulsando».

«¡Qué, ahhhh, esa mujer es la cosa más hermosa que hay!, porque siempre estaba ahí y siempre estaba impulsando»

E7: ... En ese punto, es como que yo le tomé mucho cariño a esa UTU y a todas las personas que estaban ahí, absolutamente todos. A los auxiliares, a la directora, les tomé mucho cariño. Porque esa UTU, al ser tan chiquita es como que vos entras ahí, como que te abrazan todos, que siempre están ahí para lo que precisas, si tenés un problema. Incluso había compañeros que no tenían para pagar los ingredientes y los profesores salían y los compraban. O sea, en el sentido profesores yo me llevé un recuerdo hermoso de ahí, incluso la directora me recomendó para una pasantía que hubo de auxiliares de servicio y el año pasado trabajé ahí. Y este año se me terminó y un pedacito de mi corazón quedó allá, porque los amo a esas personas como la educadora que tuvimos, [nombra a la educadora], ¡qué, ahhhh, esa mujer es la cosa más hermosa que hay!, porque siempre estaba ahí y siempre estaba impulsando. Bueno, fueron los que nos recomendaron venir acá. Todo fue hermoso, ¿verdad? Los adoro a todos, así como también tuve choques con un montón de profesores. Yo tengo un carácter muy fuerte. Entonces tuve problemas, o sea, problemas no, pero en el sentido de que había profesores que te reayudaban y te re apoyaban, había profesores como que... «hacé las cosas como puedas». Igual, también si le miras el otro lado, todo ese apoyo, todo ese amor, toda esa contención que nos dieron también después, cuando nos fuimos de ahí, nos costó mucho. Porque cuando venimos acá, ponele, tenemos un adscripto, pero vos tenés que hacerte las cosas solo. Tenés que acordarte de lo que tenés que hacer, tenés que acordarte de esto y lo otro. Nosotros teníamos una educadora que te decía: «el martes hay escrito, tenés que tratar cosas, la receta de acá», ¿no? Acá es la vida normal «estudiante, hacé las cosas», vos tenés que estar ocupándote de tus cosas, todo, y eso nos costó mucho. A mí me costó, porque teníamos como mucho ahí, estábamos como muy contenidos ahí, y cuando salimos de ahí... Y costó un poquito acostumbrarse de que no siempre iba a haber alguien diciéndote... que a veces el amor y la protección tanto capaz que deben de ayudarte como que te... Ahí, un poquito. Ahí y después te cuesta como que salir a la vida real, de que acá no había nadie que te iba a ayudar, pero... Me llevo un recuerdo hermoso.

En este mismo sentido, E17 se refirió a un «claro respaldo docente» y de los adscriptos cuando defendió a un compañero, lo que reforzó su «carácter firme» (ver 4.1.2.1). Estas figuras brindan el andamiaje necesario para que los estudiantes desarrollen nuevas habilidades cognitivas y emocionales, incluyendo la empatía y la resolución de conflictos.

4.2.2.2 Producción activa de sentido

La capacidad de los estudiantes para reflexionar sobre su pasado y presente, y para articular cómo el FPB «cambió muchísimo la mente» y la «forma de pensar» (E16), demuestra la capacidad de su psiquismo para producir nuevas significaciones.

I: ¿Y vos sentís que sí, que sos reconocido?

E6: Claro, incluido, una cosa así.

I: ¿Y vos crees que eso tiene que ver con tu pasaje por acá, por la UTU, por haber transitado este plan, o pensás que no?

E6: Sí, yo pienso que sí. Por ejemplo, si vos te equivocaste, yo te lo digo, pero no por sentirme mejor, sino por ayudarte, pues... qué sé yo. Hay personas que se burlan. Entonces corte... a mí me gusta apoyar a una persona. Yo en el transcurso del año tuve un compañero que se llama [dice el nombre del compañero]. En estos tres años nos reapoyamos. Él se equivocaba y yo lo ayudaba, o yo me equivocaba y él me ayudaba. Entonces era como que mutuamente y así corte... Me fui aprendiendo.

E18, al descubrir su vocación en gastronomía y al percibir la UTU como un «respiro» frente al liceo, está construyendo un sentido personal y profesional que antes no tenía. Su personalidad, que pasó de ser «muy loca» a alguien que «piensa las cosas con la cabeza fría», es una clara producción de sentido sobre sus experiencias.

«Pues no sé quién es esa persona, no sé quién es. Esa cabeza, no sé qué es. Qué era lo que estaba pensando en esos momentos, que por qué actuaba así, que por qué tomaba esas decisiones»

E18: Sí me pongo a pensar, soy... Pues no sé quién es esa persona, no sé quién es. Esa cabeza, no sé qué es. Qué era lo que estaba pensando en esos momentos, que por qué actuaba así, que por qué tomaba esas decisiones. Pero ahora sí me pongo a pensar... pienso las cosas con la cabeza fría, no esa así a lo espontáneo, a lo atropellado. Pienso las cosas, las analizo, si bien me molestan algunas cosas, las intento tomar con tranquilidad, porque a los golpes no se resuelve nada. Para mí la cabeza antes era así, a los golpes se resuelve todo. Se acabó y no, ahora lo intento bajar. Soy una persona grande y tengo que tomar decisiones correctas y no espontáneas, no sé qué era. No sé quién era esa persona, ¿por qué se tomaba las cosas así? Pero me gusta el cambio. Me gusta mucho el cambio y espero poder cambiar un poco más, que es lo que aspiro a cambiar un poco y hacer más centradas las cosas.

«Yo era muy loca»

E18: Sí, en parte, sí, solamente es lo que fui cuando empecé el FPB era... no una persona recta en el sentido de comportamiento. Yo era muy loca... hablando de manera... Yo era muy loca, pero después, cuando iba pasando el tiempo, los años, ellos como que te iban enseñando de una manera que vos vas adquiriendo madurez, que es lo principal. Madurez. Y... antes si me decías «¿pensás buscar trabajo?», te decía que no, porque me daba miedo. Pero ahora, por más que te dé miedo, es como que sí. Lo necesitás. Quería saber cuál es la experiencia laboral, cómo vos sos capaz de enfrentar un trabajo. Y he buscado. Todavía no me ha salido, pero tengo ganas de ver cómo soy a la hora de desempeñar esa parte.

4.2.3 La modalidad narrativa y la construcción de sentido (Jerome Bruner)

Jerome Bruner (1996) distinguió entre el pensamiento paradigmático y el pensamiento narrativo, y deja la idea de que este último constituye la forma natural de comunicarse entre los seres humanos desde las primeras etapas del desarrollo. La narrativa organiza la experiencia emocional y las acciones humanas, el sentido es creado desde una dimensión individual e interpersonal. Al narrar, los individuos construyen versiones interpretativas de sus vidas, incorporan lo sorpresivo y lo anómalo a partir de significados heredados culturalmente. La narrativa es un asunto serio en la educación, ya que fomenta la conciencia y el sentido compartido, especialmente en un mundo dinámico.

Las entrevistas son, en sí mismas, actos narrativos que permiten a los estudiantes construir y expresar su subjetividad, aspecto que analizaremos en las siguientes secciones.

4.2.3.1 Narrativas de transformación

La pregunta sobre cómo eran al inicio del FPB y cómo se ven hoy lleva a los estudiantes a construir narrativas significativas de cambio contenidas en entrevistas ya adelantadas:

Por ejemplo, E18 (ver 4.2.2.2) al decir «no sé quién es esa persona, no sé quién es. Esa cabeza, no sé qué es. Qué era lo que estaba pensando en esos momentos» sobre su yo pasado, reconstruye su identidad a través de una narrativa que destaca el contraste y el progreso.

En similar sentido, en la sección 4.1.1.1 las personas entrevistadas E1 y E7 ofrecían relatos de superación personal y consolidación de autoconfianza. A continuación, analizaremos algunos fragmentos de las entrevistas de E11 y E17.

I: ¿Lograste adquirir herramientas técnicas que te posicionan adecuadamente a la hora de buscar empleo?

«De no hablarle a nadie»

E11: Sí, sí, yo te voy a decir que yo era retímida, pero retímida. De no hablarle a nadie.

I: ¡No se nota, ja, ja! [La estudiante se desenvolvía en la entrevista años después con gran locuacidad].

E11: No, es que a mí me ayudó muchísimo el salir adelante, el decir no puedes... Yo en segundo seguía siendo tímida. Ya en tercero los profesores me dijeron: «E11, tienes que cambiar porque para conseguir un trabajo de lo que vos querés, tenés que hablar con la gente. Tenés que demostrártelo, porque vos podés mucho. Pero si te quedás callada no vas a poder, o sea, tenés que serlo y demostrarlo».

«Porque es el FPB el que te ayuda»

E11: Sí, claro, es así, fue lo que me ayudó. Yo siento que hoy por hoy la UTU y el FPB, porque es el FPB el que te ayuda, porque es una herramienta fundamental para los adolescentes que quieren estudiar.

«O sea, hablo con todo el mundo, y me llevo bien con los profesores»

E17: Sí, me ayudó bastante. Como te decía, en primer año era muy tímida y me ponía de lado. O sea, no... no me juntaba con nadie. Y, sin embargo, ahora me llevo bien con todo el mundo. O sea, hablo con todo el mundo, y me llevo bien con los profesores.

4.2.3.2 Construcción de «opinión respetable»

La capacidad de «opinar de cualquier tema» y «dar una opinión respetable» es una habilidad narrativa central destacada por varios estudiantes. E7 se siente «más segura de opinar» porque adquirió conocimientos.

«Entonces si se habla un tema o algo, yo siento que puedo opinar... »

E7: Sí, yo considero que sí por lo mismo que te decía antes, no por todas las cosas que nos... de nada, de las cosas mismo, de la historia, de las cosas que pasaron. Todo eso que yo al menos no lo sabía, que lo adquirí ahí. Entonces si se habla un tema o algo, yo siento que puedo opinar... este, lo mismo que te decía, respetando las opiniones de los más, pero siento que tengo más posibilidades de opinar, me siento más segura de opinar, vamos a decir... que lo que me sentía antes, que como no sabía lo que estaban hablando, no me quería equivocar, no opinaba. Eso también, ¿no? Eso te impulsa que es así, ¿no?, en la vida te puedes equivocar, pero está bueno arriesgarse a hacerlo. Es preferible arrepentirse de haberte equivocado que arrepentirse de no haberlo hecho.

E8 se siente «a la altura de poder tener un debate, un intercambio de ideas el cual me dé cierto respeto».

«Me siento así a la altura, por supuesto»

E8: Sí, por supuesto. Entiendo que cuando ponerse a una altura de una discusión es a un intercambio de ideas. Por ahí llamaron «debate». Me siento así a la altura, por supuesto. Y claro que como vos decís, no solo es la opinión, porque opinar, podemos opinar todos, ¿verdad? Pero me siento a la altura de poder dar una opinión respetable. Tanto que me deje a mí en una postura de que va a ser respetada mi opinión, como yo siempre voy a hablar desde el respeto, ¿verdad? Porque por ahí, a modo de ejemplo, vos y yo podemos tener un intercambio de ideas en las cuales no compartamos, pero eso a mí no me da lugar a poder faltarte el respeto, ¿verdad? Eso me parece claro, importante aclarar. Yo me siento a la altura de poder tener un debate, un intercambio de ideas el cual me dé cierto respeto, ¿verdad? En el cual sea respetado. Claro que puede haber temas en los cuales me sienta más cómodo que otros, ¿verdad? Pero considero tener un amplio abanico de temas de los cual pueda yo llegar a hablar. El cual en muchas conversaciones me puede dar la posibilidad de opinar, ¿verdad?

E11 afirma que antes no opinaba y ahora puede «responder» gracias a la base que le dio el FPB.

«Puedo opinar de cualquier tema. De cualquier tema. Sí, sí, sí, sí»

E11: Sí, sí, sí. Mi abuelo falleció hace dos años y fue uno de los que me impulsó a salir adelante. A decir no tengas miedo, que la gente te va a aceptar como sos. Estudies lo que estudies, sea hoy Gastronomía, mañana Repostería, o sea Mecánica. Salir adelante porque la gente te va a aceptar.

I: Y ese reconocimiento que tú dices que sientes ¿consideras que tiene también que ver por tu capacidad técnica?

E11: Sí, sí, sí.

Puedo opinar de cualquier tema. De cualquier tema. Sí, sí, sí, sí. Sí, antes no lo hacía. Antes estábamos todos hablando, todos estaban opinando de algo y yo era la única que estaba callada. Prestaba atención. Sí, soy mucho de prestar atención, pero me quedaba callada; ya hoy en día puedo responder. Por la base que me dieron, lo vuelvo a repetir por la enseñanza que me dieron en el FPB y en la UTU, en general.

E13 siente que tiene «argumentos para opinar en ciertos temas» y que, de lo contrario, uno «queda aislado en una conversación». Esta habilidad denota la capacidad de construir una narrativa coherente y persuasiva, utilizando el lenguaje para dar sentido a sus ideas.

«¿Podré opinar, estaré en mi derecho de opinar en ciertos temas?»

Y te decís que sí»

E13: Y sí, sí, porque quizás en algunos momentos que uno piensa «¿podré opinar, estaré en mi derecho de opinar en ciertos temas?». Y te decís que sí, porque tengo argumentos para opinar en ciertos temas, ¿verdad? Yo creo que sí. Tuve influencias, casi siempre entrando en lo laboral.

E13: Respuesta: No me gusta mucho la política....

I: Te dije *política* por decirte algo general, pero, por ejemplo: le van a dar un premio a una persona conocida públicamente, y tú te dices «sí, yo voy a opinar... ».

E13: Sí, tal cual. Yo creo que sí. Si estoy en contra decir por qué, porque quizás ese premio o ese gasto podría haberse usado en otra cosa y puedo dar mi opinión en una conversación así.

Porque, a veces, por no formarte quedas aislado en una conversación, por no tener argumentos por qué estás diciendo eso. A mí me parece, como dar un argumento. En ciertos temas sí, me ha ayudado bastante.

4.2.3.3 Sentido en el conflicto

Bruner afirma que para que haya narración, debe haber un conflicto que suscite la necesidad de interpretar el sentido. La experiencia de E4 con el acoso de un profesor, y la subsiguiente deslegitimación institucional, representa un conflicto serio.

«Ser acosada mismo por ellos, por todos los compañeros. El trato que tenían, no... No era el que se merecían»

I: O sea, tú ahí percibiste que no era un problema contigo, sino que era general con todos los estudiantes, por lo que era la actitud general de ese docente.

E4: Exactamente. En el curso había dos compañeras mujeres, chicas, eran las únicas. De 20 alumnos eran dos chicas, esas dos chicas se sentían. Le, les... les entusiasmaba mucho el taller, pero les cohibía mucho estar rodeada de hombres. Ser acosada mismo por ellos, por todos los compañeros. El trato que tenían, no... no era el que se merecían. Ellas eran tratadas como... como un hombre, me acuerdo que eran... como un hombre. Digo... ese tipo de juegos de mano entre chicos se daba también con ellas, pensando que ellas eran fuertes o... etcétera, y no. También, bueno. A medida del año me iba relacionando con otros compañeros de la escuela y muchas chicas querían, pero tenían ese temor.

Sin embargo, la intervención de una adscripta que «estuvo presente y también pudo testificar» en el episodio cuando fue acosada por un docente y su propia resiliencia para proyectarse como docente, son parte de una narrativa de superación y afirmación de su identidad.

4.2.4.4 El lenguaje como herramienta de mediación

Vygotsky (1995) jerarquizaba al lenguaje como una herramienta que media la relación entre las personas. Bruner (1989) complementa esto al explicar cómo el lenguaje y el sentido compartido son relevantes en la educación. La forma en que los estudiantes expresan sus logros, sus desafíos y sus aspiraciones, mediante un lenguaje más articulado

y seguro, puede constituirse en un indicio de cómo el FPB, y la alfabetización laboral (UAL) en particular, atraviesan los procesos recuperando y reconociendo saberes propios de los sujetos que se construyen generando otras formas de comprender el mundo laboral (CETP-UTU, 2009).

4.2.4 Las probables incidencias sobre los jóvenes desde estas miradas

La interconexión de las teorías de Bonvillani (2012, 2018—comunicación privada— y 2023), González Rey (2010), Vygotsky (1995) y Bruner (1996) permiten generar categorías de análisis para interpretar la información que emerge de las entrevistas, para lograr un panorama integral de cómo el paso por el FPB tiene distinta incidencia sobre aspectos de la subjetividad de los estudiantes. Sus relatos aportan algunas pistas para pensar que la subjetividad es una construcción dinámica y socio histórica, profundamente arraigada en las interacciones y el contexto, donde los estudiantes producen sentido activamente sobre sus experiencias. El papel de la mediación social (ZDP) por parte de docentes y compañeros, y la capacidad narrativa para interpretar y expresar sus transformaciones, son pilares en este proceso. Los testimonios revelan no solo la adquisición de habilidades técnicas, sino también un fortalecimiento de la autoconfianza, la empatía y la capacidad de participación social, elementos esenciales para el desarrollo de un sujeto con voz propia en el mundo. El FPB para muchos de estos jóvenes ha sido un espacio crucial para redefinir su identidad y proyectar un futuro con mayor seguridad y sentido.

4.3 Vinculación educación-trabajo

Desde los aportes de la obra de Pedro Figari (1965), Paulo Freire (2010) y Boaventura de Souza (2009) se puede observar una sólida articulación entre la educación, el trabajo y la configuración de la subjetividad. Estos marcos teóricos permiten entender cómo el plan FPB y la UAL no solo imparten conocimientos técnicos, sino que también actúan como espacios que contribuyen a la transformación personal, el fomento de la esperanza y el desarrollo de una conciencia crítica.

4.3.1 La Pedagogía del trabajo integral y la esperanza de Pedro Figari: formación del espíritu y la proyección

Pedro Figari propuso una pedagogía que conecta la cultura con las relaciones sociales, pues concibe el trabajo como un principio educativo integral. Su visión desafió la falsa dicotomía entre labor manual e intelectual, buscó formar «obreros con criterio propio y capacidad de innovación», priorizando el «desarrollo del espíritu más que la mera manualidad». Además, Figari defendía la esperanza como una condición esencial del educador, crucial para el desarrollo educativo y para contrarrestar premisas derrotistas.

Para este autor, la educación debe potenciar las facultades del estudiante, ensañarle a razonar, comparar y juzgar por sí mismo, rechazaba la noción del «sujeto carente» y reconocía el potencial inherente de cada estudiante.

A continuación, analizaremos cómo estos principios emergen a partir de los testimonios de las personas entrevistadas.

4.3.1.1 Desarrollo del espíritu y proyección vocacional

Muchos estudiantes demuestran una clara evolución en su autopercepción y sus aspiraciones.

«Pues yo de la escuela igual no salí aprendiendo algo y en el FPB aprendí mucho más»

E1, por ejemplo, expresa su deseo de «abrir una peluquería», lo que da cuenta de su espíritu emprendedor y una proyección futura que va más allá de la mera adquisición de un oficio.

E1: Sí. Por ejemplo, quiero abrir una peluquería. Pero ta... quiero seguir aprendiendo mucho más. Pero sí, quiero abrir la peluquería.

I: ¿Ya has pensado cosas, tienes ideas de cómo ir haciéndolo?

E1: Sí, ya hasta me he comprado cosas. Todavía no, pero sé que quiero seguir estudiando, no quiero dejar de estudiar. Por más que termine una cosa, quiero seguir estudiando.

E1: Sí, sí, muy bien. Realmente a mí me sirvió, al menos a mí, o sea, yo con mi experiencia... O sea, aprendí muchas cosas, pues yo de la escuela igual no salí aprendiendo algo y en el FPB aprendí mucho más.

E8 también contempla un «emprendimiento propio», lo que evidencia la capacidad organizadora y creativa que Figari valoraba.

«Y quizás hasta tener un emprendimiento propio por ahí, porque están al menos en el rubro mío»

E8: Sí, sí, obvio. Yo creo que en eso el plan triunfó, triunfó bastante, porque de hecho yo entro al EMT (Educación Media Tecnológica) con un conocimiento bastante amplio, que me lo dio el FPB, ¿verdad? Porque mi vínculo con el mundo gráfico yo lo tuve dentro de la institución, yo afuera quizás hasta desconocía, ¿no? Yo caigo acá, quizás este... desconociendo mucho lo que era una impresora *offset*, si bien la única que conocía era una impresora de oficina, la que por ahí muchos tenemos en nuestras casas. En eso el plan triunfó porque, digamos, me dio todo el conocimiento que yo tengo o que tuve, digamos, hasta ese 2020, que fue el último año que hice. Hasta ahí todo mi conocimiento fue el FPB. En eso triunfó un montón, ¿no? En ese conocimiento, y también cabe aclarar que yo, el cada vez vincularme más en el área, vincularme más en el oficio, vincularme más en la búsqueda de información sobre lo mismo, y quizás pensar también en una proyección a futuro para trabajar de eso y quizás hasta tener un emprendimiento propio por ahí, porque están al menos en el rubro mío. Está muy lindo, muy lindo el oficio y como el FPB lo enfoca.

E18 aspira a ser «profesora de Gastronomía» y a «profesionalizarse», una ambición que refleja la formación integral del espíritu.

«Quiero ser profesora de Gastronomía, quiero llegar a trabajar más, llegar a profesionalizarme y llegar a ser profesional»

E18: Yo ahora quiero terminar el año que viene. Y quiero seguir. Me emociona todo, quiero seguir. La profesora de nutrición de nosotros, dice que nosotros sigamos estudiando, sería bueno que también estudiáramos nutrición, quiero hacer Nutrición, quiero ser profesora de Gastronomía, quiero llegar a trabajar más, llegar a profesionalizarme y llegar a ser profesional. No sé, quiero hacer todas las posibilidades que tenga. Sé que uno tiene que ir de a poco, pero me emociona todo. Quiero seguir estudiando, quiero... Sé que muchos de los profesores dicen que por más que uno termine de estudiar, siempre quiere aprender, porque siempre seguís aprendiendo. No es algo de que... ah, terminaste y ya está. Seguís trabajando, nada más, pero mientras trabajabas aprendiendo, también te vas alimentando. Hay gente que tiene más experiencia y te recomienda, te enseña. Si uno tiene la paciencia de escuchar a una persona decir, ver como ella ... «yo lo hago porque me gusta o porque yo te recomiendo, porque es una técnica más centrada en plato, puede salirte muchísimo mejor». No, a mí me encantaría. Quiero seguir aprendiendo. Quiero escuchar a todo el mundo. Quiero aprender de todo el mundo.

E19 afirma que el FPB «marcó un antes y un después en lo que es mi vida, mi vida laboral» y consolidó su «opción vocacional».

«Entonces sí, el FPB marcó un antes y un después en lo que es mi vida, mi vida laboral»

E19: Bueno, el FPB marcó lo que es mi trayectoria educativa. En principio, era para poder terminar el ciclo básico, pero posteriormente, a medida que lo transitaba, me di cuenta que eso era lo que quería para mi vida, ¿no? Entonces sí, el FPB marcó un antes y un después en lo que es mi vida, mi vida

laboral. Hoy en día pasaron un montón de años. Y bueno, hoy me dedico puramente a la estética. Sí, sin duda que sí, que me marcó.

Me parece una formación sumamente interesante y que, a diferencia del Ciclo Básico, uno puede como atender ambas cosas: desarrollarse en una habilidad o competencia práctica y, al mismo tiempo, poder culminar el Ciclo Básico. Lo cual lo hace bastante más interesante y ameno de transitar, que no sea todo materias teóricas, sino que uno pueda desarrollar también en otros planos como el artístico, o ponerle a nivel como lo que es la peluquería.

Es como un primer paso dentro de lo que es la formación en el área y la formación en general integral de la persona.

Me dio unas bases y cierta solvencia, pero como decía hoy, en realidad, el FPB justamente es eso. Es como un primer paso dentro de lo que es la formación en el área y la formación en general, integral de la persona. Entonces, sí te da algunos recursos para manejarte a nivel técnico y a nivel social. Pero en realidad, no. Yo salí con 16 años del FPB. Todavía no había nada, una independencia, una solvencia, pero sin duda que contribuyó, entre otras cosas, para poder generar eso. Pero como te digo, había que seguir trabajando en otros niveles para poder seguir sumando competencias, saberes, etcétera.

... Pero tengo algunas compañeras que inclusive cursando el FPB ya pusieron un emprendimiento, se pusieron a trabajar y generaron algún ingreso extra para la casa, tal cual no fue este en mi caso específico.

En este testimonio se marcan elementos claros, fuertes, en cuanto a la probable incidencia del plan en lo que respecta a las posibilidades de completar el Ciclo Básico y lograr una continuidad educativa hacia la Educación Media Superior, en cuyo proceso se consolida una muy marcada opción vocacional.

Además, resalta con claridad la importancia de la continuidad educativa a nivel terciario (que hasta el día de la realización de la entrevista no existía), al punto de trabajar personalmente la idea de su consolidación con niveles de inspección, para que se materialice la carrera de belleza en dicho nivel.

Esto indica un muy fuerte nivel de compromiso de la estudiante egresada del FPB, hoy ya docente, con la consolidación de niveles de continuidad educativa para las futuras generaciones. Finalmente, en la entrevista, E19 destacó de forma expresa: «yo le debo todo realmente al FPB».

4.3.1.2 Rechazo del sujeto carente y la esperanza

Varios testimonios desafían la idea de estudiantes desfavorecidos o con bajo rendimiento educativo por su sola condición socioeconómica.

E2, a pesar de haber estudiado Gastronomía por decisión de sus padres, posteriormente afirmó:

E2: Bueno, yo en el FPB estudié Gastronomía. Pero como digo yo no porque quise, sino porque mis padres decidieron por mí. Bueno, me tocó hacer eso, pero no es algo que realmente a mí me gustaba, sino que por ejemplo... está acá (se refiere a la Escuela Brazo Oriental, que imparte la enseñanza de Administración en el nivel de Educación Media Tecnológica), me gusta la Administración y en el mercado laboral sé que hay mucha demanda en el área administrativa. Por eso decidí estudiar esto.

Esta estudiante encuentra más adelante en su vida una inclinación por la Administración, decide emprender el bachillerato en esta orientación, y ve en la misma una proyección al mercado laboral.

«Yo decidí volver a estudiar porque yo quiero un mejor futuro y sé que tengo la capacidad de estudiar para tener un mejor futuro que eso»

I: Bien, así que al final fue por una opción de trabajo que te permite visualizar una orientación de estudios. ¿Y en qué trabajaste?

E2: No, a mí me tocó trabajar en un barrido, en un barrido me tocó trabajar y después estuve trabajando de limpieza y esas cosas así, pero ta... No fue algo que yo quisiera. Por eso, yo decidí volver a estudiar, porque yo quiero un mejor futuro y sé que tengo la capacidad de estudiar para tener un mejor futuro que eso.

Esta declaración sintetiza el rechazo al «sujeto carente»: la persona destaca y reconoce el potencial propio y su actitud esperanzadora hacia la educación como motor de cambio.

Estas respuestas de E4 ilustran esta misma esperanza y autoconfianza; así como la convicción de E4 de que «a medida que estudio también puedo trabajar y así puedo salir adelante»:

I: ¿Tenías alguna seguridad al momento de comenzar el plan en cuanto a desarrollar estudios de la orientación elegida o solo pensabas en tener bases para ingresar al mundo laboral?

E4: Las dos. Sí, siempre... siempre me di para adelante en eso, en... yo estudio, y a medida que estudio, también puedo trabajar y así puedo salir adelante.

4.3.1.3 El taller como espacio integral

En el taller —central en el modelo figariano para la colaboración y búsqueda de soluciones— se manifiestan las habilidades prácticas y la dinámica de aprendizaje.

E9 destaca la «dinámica de trabajo, la forma de organizarse, este... el orden, todo lo que te enseñan en un taller», que le sirvió para la maduración individual y «cualquier tipo de trabajo».

«Es orden y el orden es todo»

I: O sea, es el taller, que es el eje central, es para ti un elemento orientador en general.

E9: Sí, por supuesto. Por la dinámica de trabajo, por todo lo que te enseña.

I: ¿Consideras que obtuviste herramientas técnicas por el pasaje, por el FPB que te puedan servir para el mundo del trabajo?

E9: Sí, la dinámica, la forma de trabajar, la forma de organizarse, este... el orden, todo lo que te enseñan en un taller que sabes que puede venir otra persona. Tiene que estar en orden, así que eso para mí es fundamental.

I: Como que el plan te dio sí, elementos generales, que no necesariamente los tenés que vincular a una orientación, sino que son válidos para todo tipo de posicionamiento en el trabajo. Un poco lo viviste así, ¿no?, general.

E9: En general. Que lo podés usar en cualquier tipo de trabajo. Carpintería, artes gráficas, en el periodismo deportivo. Sí, lo que sea, sí. Claro. Es orden y el orden es todo.

E11 valora las herramientas prácticas específicas, como la elección en los proyectos de repostería, que fomentan la creatividad, el ingenio y la forma colectiva de trabajo.

«Capaz que no siguen estudiando lo mismo, pero tienen hoy una herramienta para salir adelante. Y lo sentí así»

E11: No, no, es todos juntos. Es Gastronomía, pero nos dieron a elegir. Bueno, hacemos un proyecto de comidas típicas de muchos países o hacemos repostería... lunch. Un grupo eligió lunch que es para un evento, y otros elegimos la mesa de dulces, ponle: tortas, los postres, qué le puedes poner a la mesa, cómo puedes presentarla. Esa herramienta capaz que en otro lado no te las dan. Ese año a nosotros nos dieron a elegir. Capaz que otro año no te dan a elegir. Porque he tenido gente que no le han dado a elegir. Luego tienes que te dan esto y lo tenés que hacer. A nosotros nos dieron a elegir y fue muy bueno porque los profesores vieron por qué estudiaron esto, ¿para qué se metieron? Y éramos doce, ¿no? Y esos doce niños que hoy en día son adultos... Capaz que no siguen estudiando lo mismo, pero tienen hoy una herramienta para salir adelante. Y lo sentí así.

4.3.2 Paulo Freire: de la educación bancaria a la educación problematizadora: diálogo y conciencia crítica

Freire (2010) criticó la educación bancaria, en la que el educador deposita conocimientos en el educando, que asume un rol pasivo; así se genera una cultura del silencio y una memorización mecánica. En contraste, propuso la «educación problematizadora», un proceso dialógico en el que educadores y educandos aprenden

juntos, superan la contradicción y se transforman en «seres para sí». Esta metodología buscaba la comunicación desde la conciencia y la problematización de la relación de los individuos con el mundo.

Las entrevistas evidenciaron una transición desde prácticas educativas que podrían considerarse bancarias hacia una experiencia problematizadora en el FPB.

4.3.2.1 Superación de la cultura del silencio y el desarrollo de la voz

Varios estudiantes —que antes se habían sentido marginados o sin voz— encontraron en el FPB un espacio para la expresión.

E1 contrastaba su experiencia en el FPB, donde «aprendí mucho más» con la escuela donde «no salí aprendiendo algo», lo que podría ser una crítica implícita a una educación más pasiva, asociable a la concepción «bancaria» de Freire (ver sección 4.3.1.1).

Por su parte, E8 resaltó cómo las materias teóricas, especialmente la UAL, lo ayudaron a «formarme también como ciudadano y hablando sobre derechos laborales, sobre sindicalismo», permitiéndole participar en debates con una «opinión respetable» (ver 4.2.3.2), un claro ejemplo de devenir un «ser para sí». Asimismo, junto con E9 participaron en un ejemplo de conformación gremial en su centro de estudio.

4.3.2.2 La UAL como herramienta problematizadora

La UAL es consistentemente destacada como un dispositivo que fomenta la conciencia crítica y la comprensión de los derechos. E4 describió la UAL como «genial» porque «habla mucho sobre lo que es el estudiante, lo que es el trabajador, los derechos del trabajador, los derechos de uno mismo como persona», lo cual aplica hoy en día en su vida.

E5 también afirmaba que el plan lo ayudó a «conocer mejor mis derechos como ciudadano, como trabajador, como persona integrante de esa sociedad», lo que representa la superación de la alienación y la formación de una conciencia activa.

«Me veo un poquito más culto, o sea, entiendo un poquito mejor sobre lo que preguntabas hoy, sobre la global»

E5: Bueno, ahí te puedo decir que, si bien generalmente juego un poco en el trabajo con lo de hablar a lo bruto, hablar medio canario y eso, me veo un poquito más culto, o sea, entiendo un poquito mejor sobre lo que preguntabas hoy, sobre la global, sobre lo que pasa en el mundo. Voy tomado la visión sobre la sociedad, es la verdad.

I: El haber tenido la experiencia del plan ¿te ayudó a conocer mejor tus derechos como ciudadano, como trabajador, como persona integrante de esa sociedad?

E5: Sí, claro.

La UAL, al problematizar la realidad del mundo del trabajo, fomenta el intercambio creativo entre docentes, estudiantes y agentes del mundo del trabajo

Aquí se establece una relación donde nadie educa a nadie, ni se educa a sí mismo. Se establece una relación donde los individuos se educan comunitariamente con el mundo como mediador. Y se genera una situación de regenerarse constantemente en la praxis: «para ser, tiene que estar siendo» (Freire, 2010, p. 90). Esto se constituye en una alternativa esperanzadora de la condición humana.

La instalación del aula desde la UAL como talleres en el sector productivo permitía a docentes y estudiantes desarrollar ese proceso problematizador. El mismo partía de la realidad del mundo del trabajo, y desencadenaba el intercambio creativo entre docentes, estudiantes y agentes del mundo del trabajo, ese ser y ese estar siendo en el rehacerse constantemente de la educación. El aula consistía en la realización de dichos talleres, metodología característica de los alfabetizadores laborales, inspirada en Saviani (1983), quien sostenía que «el punto de partida sería la práctica social, que es común a profesor y alumnos» (p. 69), lo que se opone directamente a la educación bancaria.

En la tarea alfabetizadora donde se desarrollaba esta metodología se tenía en consideración que los estudiantes eran portadores de saberes del mundo del trabajo — producto de la relación con su medio social, cotidiano, familiar o barrial— que les transfería enseñanzas que ellos incorporaron como *habitus* en el sentido de Bourdieu (1972) «[esas] disposiciones durables y transferibles...» (p. 178) que pasaban a reproducir. Es decir, esas enseñanzas integraban *habitus*, valores con respecto al concepto del trabajo que provenían de su entorno, no rescatando necesariamente la centralidad del trabajo como valor social, lo que contribuía al desarrollo problematizador del aula. En ese ida y vuelta del desarrollo del trabajo de aula se instalaba un intercambio enriquecedor que producía el resultado educativo desde un lugar totalmente diferente, contrario a la educación bancaria, criticada por Freire.

4.3.2.3 El diálogo y la co-educación

La interacción entre estudiantes y docentes se aleja de la lógica bancaria. La persona entrevistada E13 reflexionó sobre el carácter estricto de sus profesores, y manifestó que llegó a la comprensión de que ese nivel de exigencia era «para que yo me diera cuenta que

tenía las herramientas como para poder salir adelante», lo que muestra un proceso de reflexión que transforma la relación de depósito en una de co-educación.

En el relato de E13 surge con claridad un ejemplo de cómo los estudiantes co-participan en un resultado educativo al interactuar con la propuesta y actitud del docente, que provocó una reflexión que se sostiene en el largo plazo en la memoria del estudiante. E13 vuelca en su discurso las huellas de dicho aprendizaje.

«Y hoy en día, me doy cuenta que era para que yo me diera cuenta que tenía las herramientas como para poder salir adelante»

I: ¿Cómo consideras que fue tu relacionamiento con los docentes y funcionarios institucionales a lo largo de tu cursada?

E13: La verdad que... no tengo... es más, como siempre: yo estoy en deuda con ellos, y como me decía [nombra al docente] «que no, que no me debes nada a mí, al contrario», como hablábamos anteriormente, la verdad que me prepararon para futuros cursos, para el día de mañana me dejaron ya preparado. No mismo por el plan, sino por el compromiso que tenían los docentes con el curso. Por eso digo que tuve suerte y una buena experiencia en los años que estudié, las relaciones que tuve con los profesores fueron las mejores. A veces eran bastante estrictos y yo no lo entendía porque me mandaban a examen o cuando tenía que dar un oral, y hoy en día me doy cuenta que era para que yo me diera cuenta que tenía las herramientas como para poder salir adelante. Me decían: «Mirá que acá es una cosa, y mañana vas a ir a otro centro de estudio y vas a ser un número más». Te apadrinaban y si veían que estabas medio pobre en conocimientos, te tiraban una pruebita para que estuvieras mejor. Y yo creo que no solo fue mi experiencia, sino también con los compañeros, ¿no?

4.3.2.4 Exigencia y cuidado en el vínculo educativo

Para la protección de las trayectorias de los estudiantes la actitud de los colectivos docentes adquiere un lugar relevante. El cuerpo docente se transforma en un actor estratégico para incidir y transformar procesos de probable exclusión que puedan estar en curso, lo que demanda prácticas pedagógicas significativas y contextualizadas.

Esto constituye un gran desafío a la hora de diseñar políticas desde la enseñanza que contemplen los cuidados sin plantear falsas contradicciones entre los mismos. No se debe plantear esto dicotómicamente. Se debe pensar en términos de que una correcta propuesta educativa debe saber equilibrar una línea de cuidado y de exigencia, tal como lo describe la persona entrevistada E13.

El cuidado no se debe entender en detrimento de la enseñanza. Hay que pensar que en la relación educativa que el espacio del vínculo constituye un espacio de cuidado del otro y a la vez de exigencia (Martinis, 2006).

«De pronto ese día el chico no se pudo drogar o ese día la madre le pegó una paliza al padre; en esos hogares pasa eso y nosotros ese día le tomamos un examen» (Director General de la DGTP- UTU Ing. Agr. Juan Pereyra, noviembre 2021)

La intervención del Director General de la DGETP- UTU Ing. Agr. Juan Pereyra, con su ilustrativa comparecencia en el Parlamento⁶, cuando es citado por la Comisión de Educación en noviembre de 2021, nos da elementos para desarrollar exactamente lo contrario a lo sostenido por E13.

En esta cita justifica el por qué del cambio de los criterios de evaluación:

Entonces, planteamos un FPB que es mucho más amigable, pues no va a tener exámenes, sino espacio de acompañamiento. Como había dicho, también se va a reforzar todos esos actores que van a ser un importante muro de contención para evitar que esos alumnos se caigan... Los FPB trabajan en proyectos y tendrán cambios importantes, o sea, va a ser mucho más amigable para este tipo de población porque —como decía— no van a tener exámenes. Nosotros vemos por la experiencia que un examen para un tipo de población... Lo voy a decir directa y descarnadamente. De pronto ese día el chico no se pudo drogar o ese día la madre le pegó una paliza al padre; en esos hogares pasa eso y nosotros ese día le tomamos un examen. No puede ser. Nosotros estamos planteando otro tipo de evaluación que va a ser con proyectos tutelados, continuado en el tiempo que no va a ser solo un día. Por eso digo que este tipo de curso de FPB es muy bueno para esos alumnos y con ese muro de contención. Entendemos que es mucho mejor a lo que hoy están recibiendo. Esta es la opinión de la Administración.

Como vemos, desde su óptica, se fundamenta que es necesario bajar los niveles de exigencia para que los estudiantes aprueben el curso, lo que remite a una mirada sostenida desde la concepción del «sujeto carente».

4.3.3 Boaventura de Souza y el trabajo como principio educativo en la UTU: praxis y subjetivación

La Universidad del Trabajo (UTU) ha promovido el trabajo como un principio educativo integral, por cuanto su objetivo ha sido brindar una formación que trascienda lo meramente técnico y consolide la integración social. Este enfoque se basa en la praxis, entendida como la actividad mediante la cual los sujetos modifican la realidad objetiva y se transforman a sí mismos a través de la reflexión y el autocuestionamiento. El FPB y la UAL buscan romper la

⁶ Fragmento recuperado de «XLIX Legislatura. Departamento procesadora de documentos n.o 735 de 2021 Carpetas Nos. 1952 y 1968 de 2021. Comisión de Educación y Cultura».

dicotomía entre teoría y práctica, enfatizan el hacer pensando y el saber-hacer y reconocen a los estudiantes como portadores de saberes del mundo del trabajo.

Los testimonios ilustran la capacidad transformadora de la praxis y la integración de la educación y el trabajo.

4.3.3.1 Transformación personal a través de la praxis

Los estudiantes narran cómo la interacción con el trabajo y el estudio transformó su subjetividad. E9 destacó que el FPB y el EMT son «un paso para cuando uno entra chico capaz, y madura bastante»,

I: Como que el plan te dio sí, elementos generales, que no necesariamente los tienes que vincular a una orientación, sino que son válidos para todo tipo de posicionamiento en el trabajo. Un poco lo viviste así, ¿no?

E9: Ahora soy más grande porque tengo 1 año más atrás, pero... pero yo maduré mucho más. Realmente aprendí muchas cosas. Bueno, sobre todo del tema del trabajo. Aprendí mucho también de eso, así que yo al FPB y al EMT los recomiendo porque... es un paso para cuando uno entra chico capaz, y madura bastante».

«Y que aprendió mucho también del tema del trabajo»

La escuela donde E9 llevó adelante su cursada se trata de una escuela especial donde los estudiantes combinan educación con práctica en la producción en el aula (Escuela de Industrias Gráficas). El tema vínculo educación-trabajo es destacado por este estudiante como una cosa muy importante sobre la maduración individual.

E2 expresa que la educación en el FPB le enseñó «cómo es el mundo laboral... el compromiso que tienes que tomar también con tu trabajo», lo que implica una transformación en su forma de percibir y actuar en el mundo.

I: ¿Consideras que el plan logró vincularte con solvencia al mundo del trabajo? ¿Se te han dado herramientas dentro de lo que tú vas viendo?

E2: Y en realidad sí, porque es como que... te enseñan mucho, acá nos enseñan mucho cómo es el mundo laboral y tal... y yo estuve trabajando, pero no estuve trabajando más bien en lo que es el área administrativa, sino que trabajé en otra cosa, pero te enseñan mucho lo que pasa. A mí me gusta porque te enseñan cómo va a ser tu ámbito de trabajo, la manera que tienes que trabajar, el ritmo que te toca llevar. Y cosas así, el compromiso que tienes que tomar también con tu trabajo.

E13, al sentirse «más preparado como para tener una cartera de clientes y ser más responsable con los trabajos», demostró una autotransformación impulsada por la experiencia práctica.

I: Al segundo año.

E13: Sí, al segundo año, cuando me sentía yo más preparado como para tener una cartera de clientes y ser más responsable con los trabajos. Trabajar con argumentos.

I: ¿Lograste adquirir herramientas técnicas que te posicionaron adecuadamente a la hora de la búsqueda de empleo?

E13: Actualmente en este momento, no. No he tenido la oportunidad de entrar en alguna empresa [nos aclaró que trabaja en una empresa donde no trabaja como electricista, sino como armador- colocador de aparatos de aire acondicionado] y desempeñarme con mi vocación. Sí, personalmente trabajando para un cliente, o sea para mi cartera de clientes, sí, me siento preparado como para si me explican, o para explicar si me preguntan por qué uso tal material, o por qué me estás pidiendo tal cosa. Bueno, se le está pidiendo tal material porque se necesita... A ver por qué estas usando un cable superplástico acá, que me vale \$ 50 el metro y por qué no usas otro tal, entonces le das argumentos al cliente, y es así. Es a lo que iba, te formás y al cliente, te estoy dando el ejemplo de un cliente porque es como con el que siempre estás relacionándote, que él te pregunta, te está preguntando el por qué, y le estás dando las razones, ¿verdad? No es porque sí, les das las razones. Siempre hay un argumento, ¿verdad? Y eso sin una preparación anteriormente, no creo que lo hagas.

4.3.3.2 El hacer pensando y el saber-hacer

La educación en el FPB integra teoría y práctica. E7, aunque reconoce que la realidad laboral puede ser distinta a lo enseñado, valora que el FPB le dio «las bases».

E7: Sí, yo considero que sí. Que técnicas, sí, pero después mismo los profesores de Gastronomía al menos te dicen que ellos te enseñan una forma, pero cuando vos salís a trabajar es otra forma distinta, ¿no? Porque en el FPB lo que es el uso del uniforme, la higiene del local, esas cosas... Y vos salís a trabajar, que a mí me ha pasado, no es tan así. O sea: te enseñan cómo se debería hacer correctamente, pero bueno, y salís a trabajar es otra cosa. No, no es tanto el orden, tanto la limpieza, tanto que esto, que lo otro, es mucho más, es distinto, pero te da las bases, ¿no? Después, bueno, cuando vos salís tenés que ir viendo, ahí cómo te acomodas, muy bien.

En la sección anterior, E13 al argumentar a sus clientes «por qué uso tal material», ilustra el hacer-pensando y el saber-hacer, donde la reflexión acompaña a la acción.

Por su parte, E15 aprendió «cómo usarla [a la máquina], y me enseñaron cómo limpiarla, ¿no?, darle mantenimiento, cómo dejarla en buen estado después de usarla», lo cual es un claro ejemplo de la adquisición de un conocimiento complejo, derivado de la práctica.

I: O sea, en ese momento no te sirvió para nada.

E15: En el primer año no; el segundo, cuando ya dejamos de usar Photoshop, nos pasamos para abajo, a las máquinas de *offset*. Ahí sí, aprendí bastante, porque no tenía ni idea de que existían las máquinas,

la Geisemberg esa. Entonces me enseñaron cómo usarla y me enseñaron cómo limpiarla, ¿no?, darle mantenimiento, cómo dejarla en buen estado después de usarla.

Ya fue señalado en el Marco Teórico que desde 2008 la introducción del FPB apuntó a fortalecer la inclusión educativa desde una propuesta con el trabajo como principio educativo. Ello implicó despejar la falsa contradicción que tensa prácticas como el hacer-pensando, el saber-hacer y la praxis.

Los discursos que rescatan las entrevistas en boca de los estudiantes señalan esa falsa contradicción entre teoría y práctica que, a su vez, deslegitima la supremacía de lo teórico sobre lo práctico. Este saber hacer o «hacer del saber» de Barato (2005, p. 18) subraya la importancia, el valor de conocimientos que requieren estrategias específicas válidas para lugares y situaciones también específicas e independientes.

4.3.3.3 Conciencia de derechos y dignidad a través del trabajo

La UAL enfatizaba que la educación mediante el trabajo es una reivindicación que busca la realización integral de la persona y la contemplación de los Derechos Humanos. Las declaraciones de E4 y E5 sobre aprender sus derechos como trabajadores y ciudadanos son un reflejo directo de este enfoque, que vincula el trabajo no solo a la productividad, sino también a una vida digna y a la integración social.

Sólida intersección teórica para fundamentar la educación integral y transformadora

La intersección de las ideas de Figari, Freire y Boaventura de Souza con las afirmaciones de los estudiantes del FPB permite dibujar un panorama de educación integral y transformadora. Los estudiantes no solo adquieren habilidades técnicas, sino que también desarrollan un espíritu crítico, una conciencia de sus derechos y una profunda esperanza en su capacidad de forjar un futuro mejor. El FPB y la UAL, con su enfoque en el trabajo como principio educativo, la problematización y la praxis, se configuran como espacios que desafían la educación tradicional bancaria, que permite a los jóvenes transitar de ser meros receptores a sujetos activos, reflexivos y capaces de transformar su realidad y su propia subjetividad en un mundo complejo. Este proceso de subjetivación es fundamental para su desarrollo personal, profesional y su participación consciente en la sociedad.

4.4 Derechos Humanos

Las afirmaciones de los estudiantes entrevistados, analizadas a través del concepto de trabajo decente de la OIT y los aportes de Supervielle y Zapirain (2009), revelan cómo el FPB y, en particular, la UAL, se convertían en un espacio crucial para la construcción de una conciencia de derechos laborales en un contexto de profundas transformaciones globales.

4.4.1 El quiebre ético y el contexto del trabajo decente (Supervielle y Zapirain)

Supervielle y Zapirain (2009) señalaron que en la reunión anual de la Conferencia Internacional del Trabajo de la OIT en 1999 se produjo un «quiebre ético y revalorización de los principios y objetivos sobre los cuales se erige dicha Organización» (p. 96). Este cambio de perspectiva surgió en un contexto de globalización que —impulsada por políticas de liberalización y desregulación— generaba consecuencias sociales negativas y una tendencia a flexibilizar las normas laborales.

Este proceso globalizador ha estado marcado por avances tecnológicos y cambios en los sistemas de producción, que llevaron a una «nueva» revolución industrial que trastocó las condiciones de empleo y las relaciones laborales. La flexibilización laboral —promovida por gobiernos conservadores y sectores empresariales— resultó en la reducción del control salarial, el surgimiento de «contratos basura» y la precarización total de las condiciones de los trabajadores, mediante las tercerizaciones, el empleo informal («en negro»), la extensión de jornadas laborales sin pago de horas extras y la falta de consideración de medidas de seguridad y salud; lo que generó un importante desamparo para los trabajadores. En este escenario, el trabajo llegó a ser considerado una mercancía, desprovista de su carácter humano.

Frente a este panorama, la OIT reaccionó promoviendo el concepto de trabajo decente o digno, que no solo buscaba fomentar puestos de trabajo, sino que estos sean de calidad, con respeto de la dignidad humana. Este concepto se centraba en cuatro objetivos estratégicos: la promoción de los derechos fundamentales en el trabajo, el empleo, la protección social y el diálogo social.

Los objetivos de este enfoque eran combatir la pobreza, la marginalización, las condiciones de explotación y la miseria. Para el FPB y la UAL, este concepto de trabajo decente era central y pautaba todo el enfoque didáctico y las metodologías de trabajo.

4.4.2 La UAL como eje alfabetizador en Derechos Humanos y trabajo decente

Los testimonios de los estudiantes demuestran de manera contundente cómo la UAL cumplió un papel fundamental en la alfabetización sobre los derechos humanos y laborales, contribuyendo a generar una conciencia crítica frente a las realidades del mundo del trabajo.

4.4.3 Reconocimiento y adquisición de derechos y obligaciones laborales

Como ya fue documentado en las páginas anteriores, casi todos los estudiantes entrevistados resaltan el valor de la UAL para comprender sus derechos como personas, ciudadanos y trabajadores. Las personas entrevistadas E1-E9 y E14-E19 mencionaron explícitamente haber aprendido sobre derechos laborales y, en algunos casos, sobre obligaciones.

En el testimonio de E13, por ejemplo, se destaca cómo la UAL le explicó... «lo que era una Caja» (referido a la Caja de Jubilaciones-BPS), los derechos y las obligaciones. Asimismo, reflexionó sobre la importancia de conocerlos: «hay mucha gente que es un trabajador y no conoce sus derechos, o también no conoce sus obligaciones». Esta conciencia es vital en un contexto donde el trabajo es precarizado y desprovisto de su carácter humano, tal como se ha ido profundizando desde que se disparó el proceso globalizador, descrito por Supervielle y Zapirain (2009). La UAL les brindó las herramientas para (E13)... «saber hasta dónde llegaban mis derechos, o no sabía hasta donde tenía que cumplir con los trabajos».

4.4.4 Confrontando la precarización laboral

Como vimos, el denominado «quiebre ético» de la OIT buscaba contrarrestar la tendencia de los «contratos basura» y la flexibilización. E13 trajo a colación en las entrevistas seleccionadas una conversación en clase donde se les advertía: «No se crean “vivos” porque trabajan “en negro” y ganan más dinero». Su reflexión posterior —al entender la importancia del aguinaldo, la licencia y la posibilidad de contar con una jubilación digna llegada la hora del retiro, entre otros derechos— demostró una comprensión de los beneficios del trabajo formal frente a la precariedad del trabajo «en negro», que es una de las medidas que se impusieron en el contexto de la desregulación. Esta formación les

permite discernir entre un trabajo meramente remunerado y un trabajo decente que ofrece protección social global.

4.4.5 Fomento del diálogo social y la construcción de ciudadanía

El diálogo social es uno de los pilares del trabajo decente. Las experiencias de los estudiantes van más allá del aprendizaje teórico. E8 y E9, por ejemplo, estuvieron directamente involucrados en la fundación de un gremio estudiantil en su escuela. E8 relató cómo recolectaron información con profesores de UAL y otros docentes vinculados al sindicato de docentes y funcionarios y, según sus palabras, «triunfamos en ciertos reclamos». Por nuestra parte, interpretamos esto como una manifestación directa de la promoción de los derechos fundamentales en el trabajo y del diálogo social.

La persona entrevistada E7 también aprendió a «defender tu postura sin ofender a la otra persona que piensa distinto», lo que fomenta el diálogo respetuoso, un elemento clave para la negociación colectiva y el entendimiento mutuo. E10, al organizarse con compañeros para abordar un problema con una profesora y entender «cómo referirnos hacia equis persona» o «cómo podíamos resolverlo», demuestra una incipiente práctica de organización y búsqueda de soluciones colectivas.

La UAL, al problematizar la realidad del mundo del trabajo, había fomentado un «intercambio creativo entre docentes, estudiantes y agentes del mundo del trabajo», lo cual es coherente con el diálogo social promovido por la OIT.

4.4.6 Desarrollo de la capacidad de opinión y confianza (dignidad humana)

El trabajo decente busca garantizar la dignidad humana y la libertad. Varios estudiantes expresaron que el FPB y la UAL les han dado una mayor solvencia como para dar una opinión de cualquier tema de interés social general (ver sección 4.2.3.2). La persona entrevistada E4 afirmó tener una confianza «súper puesta, firme» para opinar sobre política o «de lo que sea»; E13 expresó que tiene «argumentos para opinar en ciertos temas» y que, de lo contrario, uno «queda aislado en una conversación»; E18 aprendió a «decir mi opinión. Por más que no esté la gente de acuerdo... mi derecho es decirlo». E12, al opinar sobre propuestas de educación para privados de libertad, siente que está «lista para meterme en esos temas sociales y poder».

I: ¿Tu sientes mayor fortaleza por haber incorporado todas esas herramientas, como que te sientes mejor para dar una opinión?

«Me pasó el otro día que salió en noticia que era una señora Laura Raffo; quería dar cierta educación a los presos y a los privados de libertad, también a los menores, y la señora dijo... Y ahí sí, opiné y tuve diferencias con personas, ¿no? Pero sí, me siento con lo aprendido lista para meterme en esos temas sociales y poder...»

E12: Me pasó el otro día que salió en noticia que era una señora Laura Raffo; quería dar cierta educación a los presos y a los privados de libertad, también a los menores, y la señora dijo que darles la oportunidad de que hoy o mañana esos chiquilines puedan con un vídeo, con un teléfono, hacer contenido audiovisual y que sean contratados por Netflix. Y eso me hizo también pensar y opinar, ¿no? No es tan fácil. Como con un teléfono, por ejemplo, o enseñarle en dos o tres meses. Porque, o sea, se basa de un... de cierta preparación de dos años, tres años de estudiar, y no es lo que más o menos podíamos con un teléfono. Ah, no, vos tienes que entrar para poder hacer todo ese contenido, tenés que estudiar, tenés que conocer la cámara, la tecnología. Y ahí sí, opiné y tuve diferencias con personas, ¿no? Pero sí me siento con lo aprendido lista para meterme en esos temas sociales y poder...

Este desarrollo de la voz y la capacidad crítica es fundamental para que los individuos no sean considerados ciudadanos de segunda categoría, sino sujetos activos y conscientes.

4.4.7 El concepto de trabajo decente como factor de empoderamiento

La visión de Supervielle y Zapirain (2009) sobre el «quiebre ético» de la OIT en 1999 —que buscó revalorizar el trabajo digno frente a la desregulación y la precarización— se materializa en la experiencia de los estudiantes del FPB.

La UAL emergió como un espacio pedagógico fundamental que, al centrarse en los derechos humanos y laborales, había logrado empoderar a los jóvenes. Los testimonios demostraron cómo los estudiantes no solo adquieren conocimientos sobre leyes y obligaciones, sino que también desarrollaron una conciencia crítica sobre las condiciones laborales, la importancia del diálogo social y la confianza para expresar sus opiniones y defender sus derechos.

De esta manera, el FPB contribuyó a formar individuos capaces de navegar un mercado laboral complejo, en permanente cambio, no como meros receptores pasivos, sino como sujetos conscientes y activos en la construcción de un futuro con trabajo decente.

Capítulo V

Conclusiones generales

Las siguientes conclusiones articulan los principales hallazgos y temas de la tesis «Repercusiones del plan de Formación Profesional Básica 2007 y la asignatura Alfabetización Laboral en el desarrollo de las subjetividades de los estudiantes egresados», integrando el marco teórico, el contexto y las narrativas de los jóvenes.

5.1 Conclusión de los principales hallazgos y temas de la tesis

5.1.1 El contexto de la intervención educativa y el objeto de estudio

La tesis de maestría se propuso investigar la incidencia del plan FPB 2007 y la asignatura Alfabetización Laboral (UAL) en las percepciones subjetivas y en la mejora de las condiciones de vida de los jóvenes egresados. El surgimiento del FPB en 2007 y su implementación en 2008 se enmarcaron en un contexto educativo uruguayo crítico, caracterizado por las bajas tasas de egreso en la Educación Media Básica (EMB) y las acentuadas brechas de desigualdad socioeconómica (especialmente notables en comparación regional). El plan se concibió como una alternativa inclusiva, con el objetivo fundacional de promover la continuidad educativa y la inclusión social, con el trabajo como principio educativo integral.

La investigación asumió un enfoque metodológico cualitativo, centrado en la búsqueda de significados en el relato de los jóvenes. Los hallazgos confirmaron que el FPB no solo actuó como un dispositivo de retención y acreditación académica, sino que tuvo una incidencia positiva (registrable en el discurso de los jóvenes) como elemento importante en la configuración subjetiva, que contribuyó a su consolidación como seres sociales integrales.

5.1.2 La subjetividad como producto de la transformación sociohistórica

El marco teórico abordó la subjetividad desde una postura crítica y no determinista, concebida como una co-construcción sociohistórica y una «apuesta colectiva, una co-construcción permanente con múltiples otros» (Bonvillani, 2012, p. 200). Los resultados empíricos validan esta perspectiva, y abonan a pensar que el proceso educativo generó una producción activa de sentido subjetivo (González Rey, 2010) sobre las experiencias vividas, resistiendo la linealidad condicionante de su procedencia social.

Hallazgos clave en la subjetividad

En cuanto a la transformación y la madurez personal, los egresados referenciaron a un recorrido hacia la madurez y la autoconfianza sustentado por el plan: E2 afirmó que el FPB formó «mucho mi personalidad, lo que soy yo hoy»; E7 evolucionó de ser «muy tímida que no hablaba para nada» a hablar «hasta por los codos» y aseveró que le gusta «muchísimo más la que soy hoy, que la que era».

Por otra parte, denotaron la capacidad de generar un nuevo «sentido» sobre el pasado («no sé quién es esa persona, no sé quién es. Esa cabeza, no sé qué es», afirmaba E18) y proyectaron una identidad futura diferenciada, sólida, inspirada en sus referentes (E4 aspira a la docencia, E18 a ser profesora de gastronomía). Estos testimonios aportan al análisis de la emancipación lograda a través del plus subjetivo, del que hablaba Bonvillani (2009).

Por otra parte, en cuanto a la mediación como andamiaje (Vygotsky, 1995 y Bruner, 1989) el rol de los docentes y compañeros fue claramente señalado, en tanto fungieron como «otros más capaces» que facilitaron el desarrollo cognoscitivo en la ZDP aludida por Vygotsky (1995). La interacción educativa fomentó la empatía y la colaboración (E6, E14). Además, la metodología cualitativa de la entrevista en profundidad permitió capturar la modalidad narrativa (Bruner). Al narrar su trayectoria, los estudiantes construyeron una «opinión respetable», superando la «cultura del silencio» (Freire) y adquiriendo un lenguaje ciudadano y laboral más articulado (E11, E13).

5.1.3 Reconocimiento: de la vulnerabilidad a la validación

La tesis exploró el desarrollo subjetivo a través de la Teoría del Reconocimiento (Honneth y Benjamin). El reconocimiento fue una experiencia central que contrarrestó el estigma social y la sensación de ser un «sujeto carente» (Figari).

Hallazgos clave en el reconocimiento:

Al analizar la validación según las esferas de Honneth (1997), encontramos en lo relativo a la primera esfera (amor y autoconfianza) que fue claramente señalado el reconocimiento familiar (E4: «es un verdadero orgullo»; E13: «el único que se va a recibir en la familia») que sirvió como un «continente hospitalario» (Benjamin, 1996) para consolidar la autoconfianza del sujeto. En lo relativo a la segunda esfera (derecho y valoración social) el egreso del FPB confirió una posición social mejorada y valoración profesional. Los estudiantes se sintieron «bien preparados» para competir en el mercado laboral (E13). E4 fue reconocida por clientes como una profesional. E10 incluso ascendió jerárquicamente en su trabajo (Ejército) debido a su formación. La educación técnica promovió, en este sentido, «relaciones de igualdad formal con un otro generalizado». Finalmente, en lo relativo a la tercera esfera (solidaridad y eticidad) los estudiantes destacaron lazos de apoyo mutuo (E14, E6) y la capacidad adquirida para trabajar en equipo y tener «empatía».

Asimismo, en lo relativo a la dominación y las fallas en el reconocimiento (según los postulados de Benjamin, 1996), las narrativas también expusieron momentos de falla en el reconocimiento, cruciales para entender las demandas de justicia social (Honneth, 1997). E4 sufrió acoso y la deslegitimación institucional inicial, al haber sido culpada por «provocar». Sin embargo, la intervención de una adscripta que brindó su testimonio se constituyó en un acto de reconocimiento institucional que revirtió la dominación. Otros estudiantes reportaron exclusión por envidia («acomodado» E10); lo que Honneth clasificaría como una falla en la esfera de la solidaridad. Estos casos subrayan que el reconocimiento es una lucha que el individuo debe ganar.

5.1.4 La articulación crítica entre educación y trabajo

El marco teórico que vincula educación y trabajo (Figari, Freire, OIT) es el eje que explica cómo el FPB, a través de la UAL, contribuyó a generar una conciencia crítica y dirección vocacional.

Hallazgos clave en educación y trabajo

El FPB se encuentra alineado con la pedagogía figariana del trabajo integral, pues rechaza la dicotomía entre educación manual-intelectual y busca el desarrollo del espíritu. Esto se reflejó en la consolidación vocacional (E19: «marcó un antes y un después en lo que es mi vida, mi vida laboral»), el desarrollo del ingenio (E13 brinda argumentos técnicos a sus clientes) y el fomento de la esperanza (Figari). El taller fue vital, ya que enseñó una dinámica de orden y organización (E9: «es orden y el orden es todo»).

Por otra parte, La UAL operó metodológicamente desde la educación problematizadora (Freire, 2009, 2010), que se opone a la educación bancaria al integrar la práctica social como punto de partida (Saviani, 1983). Los estudiantes aprendieron el «compromiso que tienes que tomar también con tu trabajo» (E2) y la importancia de la reflexión. La tensión entre exigencia y cuidado en el vínculo educativo también surgió (E13), donde el estudiante comprendió, con el tiempo, que aquel docente estricto tenía como finalidad prepararlo para la vida, lo que se debe interpretar como una línea de cuidado y exigencia intrínseca a una correcta propuesta educativa.

Finalmente, la UAL centró su didáctica en el concepto de trabajo decente (OIT, 1999), una respuesta al «quiebre ético» generado por la precarización laboral y la globalización. Los hallazgos muestran que los jóvenes adquirieron ciertas herramientas para una conciencia crítica de sus derechos laborales y obligaciones (E13). Esta formación les permitió discernir entre el trabajo formal y la precariedad del trabajo informal. Ser conscientes de sus propios derechos se tradujo en acciones concretas de ciudadanía activa, como la participación de E8 y E9 en la fundación de un gremio estudiantil y la capacidad de los egresados para expresar opiniones fundamentadas sobre temas sociales. La UAL, por lo tanto, no solo alfabetizó, sino que contribuyó a empoderar al sujeto para demandar dignidad y protección social.

5.2 Síntesis final: el FPB como espacio de subjetivación

En conclusión, la tesis evidencia que el plan FPB 2007 y la UAL lograron trascender su propósito inicial de ser meros dispositivos de retención escolar para convertirse en un espacio que facilitó el proceso de subjetivación. Al integrar de manera efectiva el trabajo como principio educativo (Figari), la praxis dialógica (Freire) y la conciencia de derechos humanos (OIT), el plan incidió sobre la conformación de los estudiantes en varias dimensiones cruciales:

1. Identidad y autoconfianza: fomentó la madurez y la autovaloración, al transformar a sujetos que se percibían sin voz en individuos capaces de participar y dar una opinión respetable.
2. Vocación y proyección: consolidó orientaciones vocacionales y dotó a los jóvenes de la esperanza y las herramientas necesarias para la continuidad educativa y laboral.
3. Ciudadanía crítica: generó una conciencia activa sobre sus derechos laborales, al empoderarlos para insertarse en el complejo y precarizado mercado laboral

global como sujetos informados y dignos. Asimismo, les habilitó a crecer en su forja como ciudadanos conscientes de sus derechos, al sentirse mejor dotados para la participación en distintas esferas y acciones sociales.

La tesis —a partir de las narrativas de los egresados— puede aportar que, a través de la educación contextualizada y la formación técnica integral, es posible incidir en la mejora de las condiciones de vida de los jóvenes, al fomentar el desarrollo de un sujeto reflexivo y con voz propia.

Estudiantes entrevistados

<i>Denominación</i>	<i>Escuela de procedencia</i>	<i>Orientación</i>	<i>Género</i>
E1	Palermo	Belleza capilar	F
E2	Brazo Oriental	Gastronomía	F
E3	Flor de Maroñas	Informática	M
E4	Palermo	Belleza capilar	TRANS.
E5	Cerro	Mecánica	M
E6	Flor de Maroñas	Carpintería	M
E7	La Teja	Gastronomía	F
E8	Industrias Gráficas	Ind. Gráficas	M
E9	Industrias Gráficas	Ind. Gráficas	M
E10	Unión	Informática	M
E11	La Teja	Gastronomía	F
E12	Paso de la Arena	Audiovisual	F
E 13	Hogar Yaguarón	Electricidad	M
E14	Hogar Yaguarón	Música	M
E15	Industrias Gráficas	Ind. Gráficas	M
E16	Industrias Gráficas	Diseño Gráfico	F
E17	Cerro	Música	F
E18	La Teja	Gastronomía	F
E19	Palermo	Belleza capilar	F

Glosario de siglas

AL	Alfabetización Laboral
ANEP	Administración Nacional de Educación Pública
ATD	(Plan ATD) Asamblea Técnico Docente
BTP	Bachillerato Tecnológico Profesional
CBT	Ciclo Básico Tecnológico
CES	Consejo de Educación Secundaria
CETP	Consejo de Educación Técnico Profesional
DGES	Dirección General de Educación Secundaria
DGETP	Dirección General de Educación Técnico Profesional
EM	Educación Media
EMB	Educación Media Básica
EMS	Educación Media Superior
FPB	Formación Profesional Básica
INEEd	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
OIT	Organización Internacional del Trabajo
TIC	Tecnologías de la Información y la Comunicación
UAL	Unidad de Alfabetización Laboral
UTU	Universidad del Trabajo del Uruguay

Referencias bibliográficas

- ANEP/CETP-UTU. (2009a). Tomo 1 Formación *Profesional Básica*. Plan 2007. CETP-UTU.
- ANEP. (2018). *Síntesis de la situación educativa en Uruguay*. Dirección Sectorial de Planificación Educativa.
https://observatorio.anep.edu.uy/sites/default/files/arch/Situaci%C3%B3n_educativa_en_Uruguay_ANEP_2018.pdf
- Balmelli, J., Conde, S. y Melgar, P. (2017). El plan de Formación Profesional Básica en el marco de la inclusión educativa. Principales tensiones en el discurso docente. *Didáskomai Revista del Instituto de Educación* (8), 6-27.
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/28881/1/document.pdf>
- Barato, J. N. (2005). *Formación profesional ¿Saberes del ocio o saberes del trabajo?* Cinterfor. https://www.cinterfor.org/sites/default/files/file_publicacion/barato.pdf
- Benjamin, J. (1996). *Los lazos del amor*. Paidós.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, códigos y control. Estudios teóricos para una sociología del lenguaje*. Akal.
- Bonvillani, A. (2009). *Subjetividad política juvenil. Estudio comparativo en jóvenes cordobeses de procedencias sociales contrastantes*. [Tesis doctoral inédita]. Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba.
- Bonvillani, A. (2012). Hacia la construcción de la categoría subjetividad política: una posible caja de herramientas y algunas líneas de significación emergentes. En C. Echandía, Á. Díaz Gómez y P. Vommaro (Comps.), *Subjetividades políticas: desafíos y debates latinoamericanos*, (pp. 191-203). CLACSO, Universidad Francisco José de Caldas y Editorial Magisterio. <https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/12786/1/Subjetividadespoliticas.pdf>
- Bonvillani, A. (2023). Hacia una comprensión psicosocial de la configuración de las subjetividades. Towards a psychosocial understanding of configuration of subjectivities. *Quaderns de Psicologia* | 2023, Vol. 25, Nro. 1, e1873.
- Bruner, J. (1989). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Alianza.
- Bruner, J. (1996). *Realidad mental y mundos posibles*. Gedisa.
- Bruner, J. (2002). *La fábrica de historias. Derecho, literatura, vida*. Fondo de Cultura Económica.

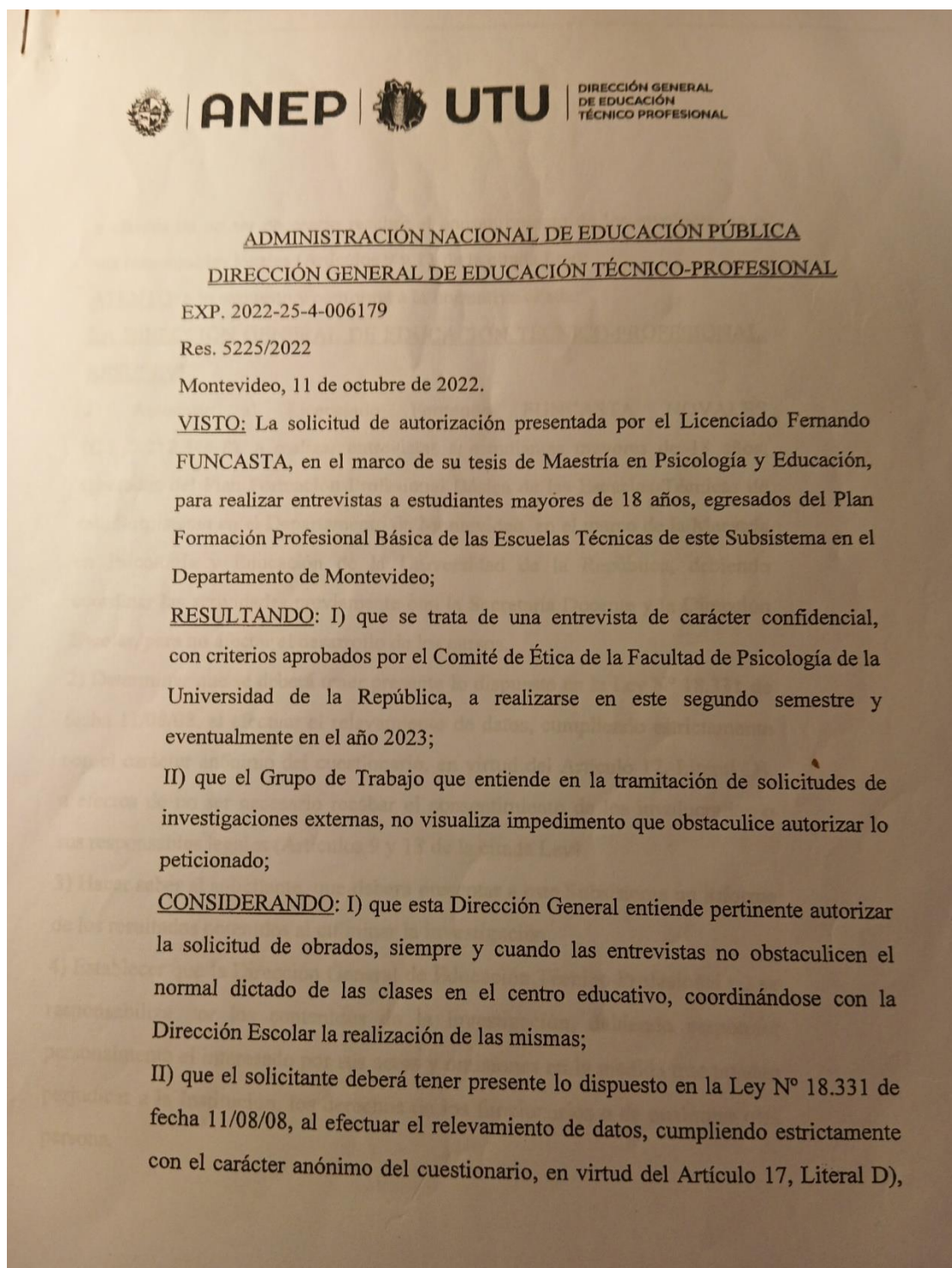
- Canales, M. (2018). Antes del método: del sentido de la investigación social y el origen de sus preguntas. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (62): 213-220.
- Canales, M. (2006). *Metodologías de investigación social. Introducción a los oficios*. Lom.
- CETP-UTU (2015) Caja de herramientas. Material de apoyo para el desarrollo de la Alfabetización Laboral. Departamento de Alfabetización Laboral. CETP-UTU.
- CETP-UTU. (2019). *Resultados educativos. Educación media básica y educación media superior. Año 2019*. Monitor Educativo de Enseñanza Media Técnico Profesional. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2021-04/REPORTE_RESULTADOS_2019%20final%20.pdf
- CETP-UTU. (2018). *Informe de resultados de la educación media*. Serie Educación y trabajo. Montevideo: Planeamiento Educativo, CETP-UTU.
- CETP-UTU. (2009). *Formación Profesional Básica. Plan 2007*. Tomo 1. Montevideo: Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP-UTU).
- Da Luz, L., Casulo, I. y Liberman, B. (2009). Unidad de Alfabetización Laboral. En CETP-UTU, *Formación Profesional Básica Plan 2007-FPB*. Tomo 1. Montevideo: Consejo de Educación Técnico-Profesional, pp. 111-125. 19
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur: la reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI.
- DGETP-UTU (s. f.). *Formación Profesional Básica (Plan 2007)*. Sitio web oficial de la DGETP-UTU. <https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-basica-plan-2007>
- De los Campos, H. y Lasida, J. (2025). Desafíos de la educación media superior uruguaya. *Temas Tercera Época* 2(2025) Primer semestre. ISSN: 2393-7831 https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/rev_temastercera/article/view/1414
- Dey, I. (1999). *Fundamentación de la teoría fundamentada: Directrices para la investigación cualitativa*. Academic Press.
- Facultad de Psicología, Universidad de la República, Sociedad de Psicología y Coordinadora de Psicólogos del Uruguay (2000). *Código de Ética Profesional del Psicólogo/a*. Facultad de Psicología, Universidad de la República, Sociedad de Psicología y Coordinadora de Psicólogos del Uruguay.
- Fernández Aguerre, T. y Alonso Bianco, C. (2012). Dos modelos de inclusión educativa: programa de aulas comunitarias y plan de formación profesional básica en Uruguay (2007-2011). *Revista Uruguaya de Ciencia Política*, 21(1): 161-182. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/7003/1/RUCP_Fernandez_2012v.21n.1.pdf
- Figari, P. (1965). *Educación y arte*. CETP-UTU.
- Freire, P. (2009). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI.

- Freire, P. (2010). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
- González Rey, F. L. (2010). Las categorías de sentido, sentido personal y sentido subjetivo en una perspectiva histórico-cultural: un camino hacia una nueva definición de subjetividad. *Universitas Psychologica*, 9(1), 241-253.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=647/64712156019>
- González Rey, F. (2006). *Investigación cualitativa y subjetividad*. Oficina de Derechos Humanos del Arzobispado de Guatemala.
- Grady, M. (1998). *MP. Investigación cualitativa y de acción: Manual práctico*. Bloomington: Fundación Educativa Phi Delta Kappa.
- Hernández Gómez, J. (2010). *Tratado de Derecho Constitucional*. Ariadna.
- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento. Por una gramática moral de los conflictos sociales*. Crítica-Grijalbo-Mondadori.
- INEEd. (2020). Reporte del Mirador Educativo 6. 40 años de egreso de la educación media en Uruguay. INEEEd. <https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/6/40-anos-de-egreso-de-la-educacion-media-en-Uruguay.pdf>
- INEEd. (2021). Evaluación del Plan de Formación Profesional Básica 2007.
<https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/fpb/2021/Evaluacion-FPB.pdf>
- INEEd. (2024). Reporte del Mirador Educativo 9. La esquiwa meta del egreso.
<https://www.ineed.edu.uy/images/Mirador/Reportes/Laesquiwa-meta-del-egreso.pdf>
- Lasida, J. (2017). *Una modalidad innovadora en educación básica y laboral. Aportes para una política de educación media inclusiva en Uruguay*. [Tesis doctoral, Facultad de Formación de Profesorado y Educación. Universidad Autónoma de Madrid].
<http://hdl.handle.net/10486/681112>
- Lasida, J., Aramburuzabala, P., Machado, J. P. y Yapor, S. (2018). Formación profesional básica, un aporte para enfrentar los desafíos de la educación media en Uruguay. *Revista Latinoamericana de Educación Comparada*, 9(14), 44-53.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6799111.pdf>
- Mancebo, M. E. y Méndez, N. (2012). Formas de la exclusión educativa en Uruguay. *Revista de Ciencias Sociales DS-FCS* 25(30), 117-138.
https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6862/1/RCS_Mancebo_2012n30.pdf
- Martinis, P. (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Psicolibros Waslala.
- Pais, P (2021). *Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: desde los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes*. [Tesis de maestría, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República].
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/32324/1/tesis%20modificada%20Pais%2C%20Paula.pdf>

- Programa Planeamiento Educativo-DGETP (s. f.). *Departamento de Alfabetización Laboral (DAL)*. Sitio web oficial de Planeamiento Educativo.
<https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/proyectos/dal>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2010). Psicología de la liberación y pedagogía crítica: un examen de sus aportes y retos. *Revista Pedagogía*, 43(1), 13-34.
<https://revistas.upr.edu/index.php/educacion/article/view/16571>
- Rodríguez Arocho, W. C. (2009). Número especial dedicado al pensamiento de Vigotsky y su influencia en la educación. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 9(número especial), 1-12.
<https://www.redalyc.org/pdf/447/44713052001.pdf>
- 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 en Psicología y Educación. Facultad de Psicología, Universidad de la República].
<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9900/6/Saldivia%2c%20Ana%281%29.pdf>
- Saviani, D. (1983). *Escuela y democracia*. Monte Sexto SRL.
- Stenhouse, L. (1991). *Investigación y desarrollo del currículum*. Morata.
- Supervielle, M. y Zapirain, H. (2009). *Construyendo el futuro con trabajo decente*. Fundación de Cultura Universitaria.
- Uruguay. (2008, diciembre 12). Ley n.º 18.437: Ley General de Educación.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Uruguay. (2019, junio 12). Decreto n.º 158/19 (2019). Apruébase el Proyecto elaborado por la Comisión Nacional de Ética en Investigación, vinculada a la Dirección General de la Salud del MSP, relativo a la investigación en seres humanos.
<https://www.impo.com.uy/bases/decretos-originales/158-2019>
- Uruguay. (2020, julio 9). Ley n.º 19.889: Ley de Urgente Consideración.
<https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>
- 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%2c%20a6s%2c%20Mar%2b%2c%20a1a%20Fernanda.pdf>
- Vygotsky, L. S. (1995). La prehistoria del desarrollo del lenguaje escrito. En A. Álvarez y P. del Río (Eds.), *L. S. Vygotsky Obras Escogidas Tomo III Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*, (pp. 183-206). Visor.

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>

Anexos



a efectos de no ser necesario recabar el consentimiento de los involucrados o sus responsables legales (Artículos 9 y 13 de la citada Ley);

ATENTO: a lo expuesto y conforme a la normativa citada;

LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL,

RESUELVE:

- 1) Autorizar al Licenciado Fernando FUNCASTA NOVALES (C.I. 3.212.344-8), a realizar entrevistas a estudiantes mayores de 18 años, egresados del Plan Formación Profesional Básica de las Escuelas Técnicas de este Subsistema en el Departamento de Montevideo, en el marco de la Maestría en Psicología y Educación de la Universidad de la República, debiendo coordinar las actividades previamente con la Secretaría Docente y la Dirección Escolar, para no afectar el desarrollo de los cursos.
- 2) Determinar que se deberá tener presente lo dispuesto en la Ley N° 18.331 de fecha 11/08/08, al efectuar el relevamiento de datos, cumpliendo estrictamente con el carácter anónimo del cuestionario, en virtud del Artículo 17, Literal D), a efectos de no ser necesario recabar el consentimiento de los involucrados o sus responsables legales (Artículos 9 y 13 de la citada Ley).
- 3) Hacer saber al solicitante, que deberá presentar a este Subsistema un informe de los resultados obtenidos al culminar la investigación.
- 4) Establecer que la Dirección General de Educación Técnico-Profesional no se responsabiliza por los contenidos de la investigación, debiendo responder personalmente el interesado por sus actos y omisiones en la medida que puedan perjudicar a la Institución, los derechos de los funcionarios o de cualquier otra persona.



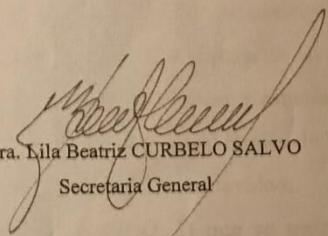
ANEP



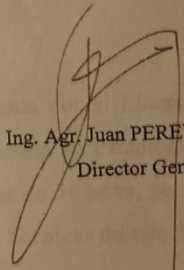
UTU

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

5) Pase al Departamento de Administración Documental para notificar al interesado y comunicar a la Secretaría Docente y a la Dirección Técnica de Gestión Educativa. Cumplido, archívese.


Dra. Lila Beatriz CURBELO SALVO
Secretaria General

NC/kk


Ing. Agr. Juan PEREYRA DE LEÓN
Director General

Hoja de Información

Título: "Repercusiones del plan de Formación Profesional Básica y la asignatura Alfabetización Laboral en el desarrollo de las subjetividades de los estudiantes egresados".

Institución: Facultad de Psicología – UDELAR. Secretaría Académica de Grado, Formación Permanente y Posgrado. Tel. 2400 8555 int.28 .

Datos de contacto del investigador principal:

Fernando Funcasta Novales

ffuncasta@gmail.com

La presente investigación tiene como objetivo comprender las repercusiones del plan Formación Profesional Básica y la asignatura Alfabetización Laboral en el desarrollo de aspectos de las subjetividades de los estudiantes egresados de la DGETP UTU. Se busca identificar las influencias del plan y la asignatura en el curso de vida de los egresados.

Si aceptas participar en la investigación, 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 en audio. Nadie más que el investigador 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 para el investigador.

Toda la información obtenida será almacenada y procesada en forma confidencial y anónima. Solo el equipo de investigación tendrá acceso a los cuestionarios y los registros que se realicen, y en ningún caso se divulgará información que permita la identificación de los participantes, a menos que se establezca lo contrario por ambas partes.

Tu participación no tendrá beneficios directos para ti, aunque contribuirá a la comprensión científica del problema estudiado.

Se comprende que esta actividad no debería generar riesgos o situaciones de incomodidad. En caso de darse alguna acción de ese tipo, el investigador 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. Por ejemplo, coordinar con los servicios de atención de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República y/o al servicio de salud al que te encuentres asociado/a.

Y en caso de que la persona entrevistada tú lo decidas puedes retirarte en cualquier momento del estudio sin tener la obligación de explicar tú decisión.

La participación es libre y voluntaria. En el transcurso del estudio podrás 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.

Consentimiento Informado

Acepto participar en la investigación "Repercusiones del plan Formación Profesional Básica y la asignatura Alfabetización Laboral en el desarrollo de las subjetividades de los estudiantes egresados", dejando constancia que se han dado respuestas a mis consultas por parte del investigador Fernando Funcasta. La investigación está siendo llevada a cabo en el marco de la Maestría en Psicología y Educación, en la Facultad de Psicología de la UDELAR.

La actividad consistirá en una entrevista de aproximadamente una hora.

Las preguntas están relacionadas con conocer tu experiencia en el FPB, y las mismas serán confidenciales y grabadas en audio. Sólo el investigador tendrá acceso a la grabación.

Declaro que:

- He leído la hoja de información, y se me ha entregado una copia de la misma, para poder consultarla en el futuro.
- He podido realizar preguntas y resolver mis dudas sobre el estudio y mi participación en el mismo.
- Entiendo que mi participación es voluntaria y libre, y que puedo retirarme del estudio en cualquier momento, sin tener que dar explicaciones y sin que ello cause perjuicio alguno sobre mi persona.
- Entiendo que no obtendré beneficios directos a través de mi participación, y que en caso de sentir incomodidad o malestar durante o luego del estudio, se me ofrecerá la atención adecuada.
- Estoy informado sobre el tratamiento confidencial y anónimo con el que se manejarán mis datos personales.
- Entiendo que al firmar este consentimiento no renuncio a ninguno de mis derechos.

Expresando mi consentimiento, firmo este documento, en la fecha _____ y localidad _____.