



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY



Universidad de la República
Facultad de Psicología

Maestría en Psicología y Educación

Tesis para optar al título de Magíster en Psicología y Educación - Opción
Trabajo con referente educacional

**Incidencia de la Inteligencia Emocional y la Implicación del
Referente en la Construcción del Vínculo Educativo**

**Plan de Formación Profesional Básica de la Dirección General de Educación Técnica
Profesional.**



Producción de ex estudiante M. (FPB, generación 2020) con trayectoria de continuidad educativa (2025).

Maestranda: Lic. Psic. Gisela Stürtz Elseser

Directora de tesis: Dra. Mónica Olaza

Montevideo, Noviembre 2025

Agradecimientos

Expreso mi agradecimiento a las autoridades de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP), especialmente al Ing. Juan Pereyra, Laura Otamendi, Laura Bianchi, Ruben Llovet y Ciro Frisch, por los recursos facilitados para esta investigación

A mis colegas y estudiantes del Plan Profesional Básica (FPB), mi sentido agradecimiento por su generosa colaboración y enriquecedores aportes a lo largo de este proceso.

Un agradecimiento especial a la estudiante M., cuya creación artística en el año 2023 autorizó para la portada de esta tesis, un gesto de generosidad que atesoro profundamente.

Mi gratitud al Prof. Carlos Suárez de la DGETP, por su apoyo constante y su visión sinérgica del desarrollo humano desde el trabajo colaborativo.

A mis compañeros de la cohorte 2019 de la Maestría Psicología y Educación, gracias por desafiar la adversidad pandémica y sostener los encuentros virtuales que hicieron posible transitar el currículo.

Agradezco la inspiración perdurable del legado científico del psicoanalista Víctor Guerra, del escritor y filósofo José Luis Rebellato, y del médico psiquiatra y psicoanalista Hugo Bleichmar, cuyas obras han nutrido el enfoque de este trabajo.

Al equipo de investigación y estudiantes del Instituto de Educación (Facultad de Psicología), en particular a Sandra Fraga, Cecilia Pereda y Virginia Fachinetti, por el espacio de integración sobre las prácticas en el Plan FPB.

Mi más profundo agradecimiento a mi directora de tesis, Dra. Mónica Olaza, por su generosidad académica, humildad y compromiso con la diversidad - lo humano.

A mi ex directora y actual directora de Maestría, Dras. Mabela Ruiz y Esther Angeriz, gracias por su apertura a la diversidad científica, al pensamiento crítico, visibilizando lo invisibilizado.

A mis entrañables amigas – Ana, Ale, Ali, Adri, Clau, Debora, Edhit, Ro, Mara, Myriam, Nadin, Va – por su incondicional apoyo y compañía en este camino.

Gracias a Marianella por las inspiradoras caminatas rambleras donde las ideas de esta tesis tomaron forma.

A mis amigos del Sampa – Walter, Pato, Sofi, Ger, Fede, Edu y Edgardo – por los valiosos momentos de distensión que mantuvieron mi perspectiva equilibrada.

A Lebrak, por compartir su visión intercultural del mundo, matizó mi perspectiva.

A mi familia, por su cobijo incondicional, pilar fundamental de este trabajo. A mis padres, Carlos y Yolanda, por inculcarme el amor por la educación, el altruismo y perseverancia. A mi hermano Nelson y a mis queridos sobrinos Lucas, Joaco y Lara, por compartir alegría y demostrar que las adversidades se transitan en compañía. A mis "pichones" ya grandes, Nicolás y Juan Pablo, quienes fueron mi motivación constante, orgullo y el "mimo del alma". También, a mi compañero Álvaro, por su apoyo inquebrantable a lo largo de este camino.

Y a mí psicóloga, Sandra Dávila, cuya escucha activa y acompañamiento terapéutico me permitieron resignificar experiencias, fortalecer mi bienestar emocional y sentirme querida.

Como los hilos de un tejido, cada uno aportando su esencia a esta investigación. A mí me correspondió tejérlela. ¡Mil gracias!

Resumen

Exploramos la relevancia de la inteligencia emocional y la implicación del referente educativo en el fortalecimiento del vínculo pedagógico y la revinculación en el Plan FPB. Se indagó en torno a la existencia de condicionamientos emocionales manifiestos y subyacentes, por parte de los referentes educativos durante su interacción con los estudiantes y las estrategias de gestión emocional que emplean para fortalecer ese vínculo.

La metodología cualitativa permitió explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los participantes, principalmente a través de la herramienta de entrevista, combinada con la observación y el diario de campo. La muestra se conformó por referentes con perfiles diversos de dos centros educativos del plan.

La aplicación estratégica de habilidades emocionales (disponibilidad empática, personalización pedagógica y colaboración) promueve directamente la continuidad educativa. No obstante, las manifestaciones emocionales del referente pueden estar condicionadas por factores históricos que generan una brecha entre el "estudiante esperado" y la realidad.

La inteligencia emocional y la visibilización de la implicación facilitan el tránsito del mero afecto a la comprensión profesional, promoviendo la gestión reflexiva de los sentimientos. Se concluye que la sostenibilidad de este compromiso requiere un mayor sustento institucional, formación continua, terapia y mejores condiciones laborales, esenciales para quienes ejercen la labor inclusiva.

Palabras clave: inteligencia emocional- implicación, referente educativo, vínculo educativo.

Abstract

We explored the relevance of emotional intelligence and the implication (personal involvement) of the educational mentor in strengthening the pedagogical bond and re-engagement within the FPB Plan. The investigation inquired into the existence of manifest and underlying emotional conditioning on the part of the educational mentors during their interaction with students, and the emotional management strategies they employ to strengthen this bond.

The qualitative methodology allowed for an in-depth exploration of the participants' experiences and perceptions, primarily through the interview tool, combined with observation and field diary. The sample was composed of mentors with diverse profiles from two educational centers of the plan.

The strategic application of emotional skills (empathic availability, pedagogical personalization, and collaboration) directly promotes educational continuity. However, the mentor's emotional manifestations may be conditioned by historical factors that create a gap between the "expected student" and the reality.

Emotional intelligence and the visibility of implication facilitate the transition from mere affection to professional understanding, promoting the reflective management of feelings. It is concluded that the sustainability of this commitment requires greater institutional support, continuous training, therapy, and better working conditions, which are essential for those who carry out inclusive work.

Keywords: emotional intelligence - implication, educational mentor, educational bond.

Índice

Abstract.....	4
Introducción.....	7
Fundamentos y Antecedentes.....	10
1.- Antecedentes Investigativos: Incidencia de la Inteligencia Emocional y la Implicación del Referente Educativo en el Plan FPB.....	11
1.1.- Antecedentes Internacionales: Emociones, Inclusión y Formación Docente.....	11
1.2.- Antecedentes regionales: Estudios sobre Inteligencia Emocional y Desempeño Docente e Implicación.....	12
1.3. Antecedentes locales.....	15
1.4.- Conclusión de Antecedentes.....	18
Problema de Investigación- Pregunta Problema- Justificación:.....	20
1.- Objetivo General.....	21
2.- Objetivos Específicos.....	21
Marco Teórico.....	22
1.- Principales categorías conceptuales de la investigación.....	22
Inteligencia emocional.....	22
La Inteligencia Emocional en los Referentes Educativos.....	26
Vínculo educativo.....	28
Referentes y Vínculo Educativo.....	31
Inteligencia Emocional y Vínculo Educativo.....	34
Referente Educativo.....	35
2.- Atravesamientos Psicosociales, Políticos y Culturales en la Construcción del Sentido Subjetivo.....	38
La Profesionalización del Referente: Reflexión y Conciencia de la Implicación.....	39
3.- Creencias Arraigadas y Prejuicios en la Educación Técnica.....	39
La Perpetuación de la Desigualdad a través de Estigmas.....	39
4-La Noción de Implicación en el Ámbito Educativo.....	41
5.- Estrategias de Navegación Afectiva: El Afrontamiento de la Hilflosigkeit (Desamparo) y la Potenciación del Vínculo Educativo en el Plan FPB.....	43
5.1- Movilización ante la Conducta Disruptiva.....	46
5.2- Movilización ante la Vergüenza por Abandono de los Progenitores Primarios (Contratransferencia de Evitación).....	48
6.- El Contexto del Plan FPB: Desafíos y Oportunidades.....	50
7 - Dispositivos que potencian la Deconstrucción de Barreras Emocionales.....	50
7.1 Figuras Educativas.....	50
7.2.- Espacios de Colaboración y Reflexión.....	52
7.3.- Políticas Institucionales y Diseño Curricular.....	53
7.4.- Bienestar Docente, Desarrollo Personal y profesional.....	54
8.- Posibles Obstaculizadores del Vínculo Educativo en Referentes.....	56
Metodología.....	57
1.- Paradigma y enfoque metodológico de la investigación	57
2.- Técnicas de Recolección de Datos.....	58
3.- Consideraciones éticas.....	62
Análisis de resultado.....	64

1.- Condicionantes de la Emocionalidad del Referente Educacional en el Plan FPB.....	68
1.1- Condicionantes Contextuales, Estructurales e Institucionales.....	69
1.1.a Formación Docente.....	69
1.1 b Restricciones Sistémicas - Sociales.....	71
1.1.b.1 Impacto de la Restricciones.....	73
1.1.b.2 - La Agencia Resiliente: Trascendiendo las Restricciones.....	74
1.1.b. 3 Figuras y Dispositivos Institucionales Estratégicos.....	75
1.2.- Condicionantes Personales del Referente.....	78
1.3 Condicionantes de los Factores Vinculares.....	81
2.- Respuestas Emocionales de los Referentes Educacionales ante la Discrepancia entre sus Expectativas Previas y las Características Reales de los Estudiantes del Plan FPB....	86
2.1.- Respecto Aceptación y Respeto de la Individualidad.....	87
2.2.- Estrategias Pedagógicas Centradas en el Estudiante.....	88
2.3.- Desafío de Prejuicios y Expectativas Predefinidas.....	89
2.4.- Perspectiva Crítica sobre Educación y Desigualdad.....	92
2.5.- Rol docente agenciador-transformador.....	96
2.6.- A modo de cierre.....	101
3.- Estrategias de Gestión Emocional del Referente Educativo para Fortalecer el Vínculo con los estudiantes del Plan FPB.....	103
3.1.- Enfoque Interdisciplinario y Apoyo Institucional.....	104
3.2.- Habilidades Blandas del Referente Educativo.....	104
3.3.- Co - Construcción del Vínculo Educativo.....	107
3.4.- Estrategias Pedagógicas Flexibles.....	110
3.5.- El Cobjo Pedagógico: Del Hilfloskeit Desamparo a la Re-Vinculación Afectiva....	113
3.6.- Lo espiritual.....	116
Conclusiones y Sugerencias.....	131
Referencias Bibliográficas.....	133
Anexos.....	150
Anexo 1. Lista de Referentes Educacionales Entrevistados categoría de edad números según los rangos de edad de la OMS:.....	150
Anexo 2. Pregunta Guía de Entrevista a Referentes Educacionales.....	152
Anexo 3. La Reflexividad en la Investigación: Entre la Molestia y la Admiración del Investigador.....	154
Anexo 4: Respuestas de Entrevistados según Entrevista Guía.....	157
Anexo 5. Culturas Comparativas: Estados Unidos y Uruguay realizada por la Entrevistada 4.....	212
Anexo 6. Himno a la Escuela de Artes Gráficas.....	214
Anexo 7. Trabajo sobre Petrona Viera - Escuela de Artes Gráficas.....	217
Anexo 8. Proyecto Trabajo Singular (Unidad de Alfabetización Laboral (UAL).....	219

Introducción

Nota preliminar: Se informa que el uso de términos generales en masculino en el presente documento no implica discriminación de género, en concordancia con la Resolución n.º 3628/021 (Acta n.º 43, Exp. 2022-25-1-000353, 8 de diciembre de 2021).

Para situar el presente estudio, es menester comprender el entramado organizativo nacional. Este abordaje comienza por describir el Sistema Educativo Uruguayo, delineando su marco institucional y normativo, que incluye a la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), la Universidad de la República (UdelAR.) y las instituciones privadas. La investigación se focaliza en la Educación Media y Técnica, cuya gestión recae en la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP-UTU). Esta institución, con trayectoria que se remonta a 1878 y fundada en principios de gratuidad, laicidad e igualdad, ofrece más de 600 opciones educativas (DGETP-UTU,2024) a una matrícula diversa, buscando el desarrollo integral de sus estudiantes y la articulación con el mercado laboral (DGETP-UTU,2024).

Un panorama actual de la Educación Media en Uruguay, según el INEEd (2023), revela que, a pesar de un crecimiento general de la matrícula en la última década, persisten inequidades significativas en cobertura y resultados académicos (especialmente en lectura y matemática), con brechas socioeconómicas crecientes. Asimismo, se observa una preocupante disminución de las habilidades intrapersonales e interpersonales, al tiempo que han aumentado las conductas de riesgo en contextos socioeconómicos desfavorables.

El Plan de Formación Profesional Básica (FPB), implementado en 2007 y reformulado en fases sucesivas (DGETP,2021), subraya la necesidad de responder a la historia escolar de fracaso, desvinculación y repetición en la educación media, destacando su enfoque práctico y el rol de los referentes educativos. Para ello cuenta con un dispositivo—conjunto articulado y flexible de elementos pedagógicos, relacionales y organizacionales— diseñado para revincular, formar e incluir a estudiantes en el sistema educativo uruguayo.

El plan FPB ha demostrado un crecimiento significativo en matrícula. Los datos monitoreados por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd,2018a) revelaron que este crecimiento, impulsado por la apertura a estudiantes que culminan la escuela primaria (2018-2020), tuvo un impacto positivo en los resultados. Además, el modelo multivariado de desempeño en lectura del INEEd (2018a) demostró que, al considerar el contexto socioeconómico, no existían diferencias significativas en los resultados del FPB

2007 en comparación con otros subsistemas. Sin embargo, a pesar de este hallazgo que valida su eficacia y su rol potenciador —al restaurar la confianza del estudiante (INEEd,2020) y confirmar su diseño integral y flexible en 2021—, esta consolidación pedagógica contrasta drásticamente con la evolución de su matrícula. Un análisis comparativo revela que la matrícula del FPB cayó un 67,97% (de 15.263 alumnos en 2020 a 4.888 en 2024 – UTU,2020; UTU 2024) tras su reestructura y reducción a dos años. Esta disminución interpela la búsqueda por consolidar la equidad (INEEd, 2023) y obliga a reflexionar sobre los factores que pueden sostener o fracturar el vínculo educativo.

Alineada con este diagnóstico y concibiendo a la educación como un derecho humano universal e inalienable (ONU¹, ODS² 4, Ley 18.437³), la tesis remarca que la visibilización de la Implicación del Referente Educativo y su Inteligencia Emocional (IE) son factores que pueden potenciar el desarrollo constructivo del vínculo pedagógico. La Implicación, entendida como el entramado inconscientes de experiencias personales y enmarcadas en un momento sociohistórico, cultural, ideológico y político (Olaza y Barbot, 2023), puede incidir en la resonancia subjetiva del referente en el encuentro con el estudiante. Su análisis facilita la praxis pedagógica al visibilizar y deconstruir posibles barreras vinculares (como sesgos, prejuicios o categorías desiguales vividas como natural y ahistórica) derivadas de dicha Implicación. Por su parte, la IE —definida como el conjunto de recursos personales y habilidades socioemocionales (autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales) que el referente debe aplicar activamente (Fernández-Berrocal y Extremera, 2005)— se erige como la competencia profesional que permite gestionar las demandas laborales y potenciar dicho vínculo. La integración consciente de estos dos constructos facilita promover el reconocimiento y, por extensión, la dignidad humana y la ciudadanía plena del estudiante. Desde un lente crítico que desmantela los prejuicios inconscientes, garantizando el reconocimiento recíproco y la ciudadanía plena tanto del estudiante como del referente al tomar decisiones pedagógicas basadas en la ética y no en la reacción afectiva.

¹ ONU significa Organización de las Naciones Unidas. Es la principal organización internacional global, fundada para promover la cooperación en temas de derecho internacional, seguridad, desarrollo económico, progreso social, derechos humanos y paz mundial.

² Los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son 17 metas universales de la ONU (Agenda 2030) para un futuro equitativo y sostenible; el ODS 4 se centra específicamente en garantizar la educación inclusiva, equitativa y de calidad para todos.

³ Ley 18.437: Ley General de Educación de la República Oriental del Uruguay (declara la educación como un derecho humano fundamental, un bien público y social

Es así que esta investigación focaliza su objetivo en explorar cómo la Inteligencia Emocional (IE) y la Implicación de los referentes educativos inciden en la construcción del vínculo pedagógico con estudiantes del FPB, analizando sus manifestaciones emocionales, sus respuestas ante discrepancias de expectativas y las estrategias de gestión emocional empleadas. Por consiguiente, al destacar la IE y la reflexión crítica como herramientas para comprender los posibles atravesamientos sociohistóricos contextuales en la cotidianidad educativa, y al profundizar en los factores que fortalecen el vínculo y sus barreras (como la falta de empatía o el rechazo), esta tesis busca visibilizar el rol del referente y contribuir a su profesionalización para el manejo consciente de los sentimientos que emergen, promoviendo así la equidad en el ámbito educativo.

Para lograr este objetivo, la presente tesis se estructura de la siguiente manera: en primer lugar, el Marco Teórico profundiza en conceptos como la IE, el vínculo educativo y la implicación del referente en el contexto del FPB; seguido por la Metodología, que detalla el enfoque cualitativo, el diseño del estudio y los instrumentos de recolección de datos; posteriormente, la sección de Resultados presenta los hallazgos organizados por categorías emergentes; y finalmente, las Conclusiones y Recomendaciones sintetizan los principales hallazgos, exponen las conclusiones generales y formulan recomendaciones prácticas para la formación docente, las políticas educativas y futuras líneas de investigación que promuevan una educación más inclusiva y equitativa en Uruguay.

Fundamentos y Antecedentes

La presente investigación se fundamenta en la concepción de la educación como un derecho humano universal, tal como lo establece la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948), y en los principios de inclusión y equidad promovidos por la UNESCO (2005) y el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS, Foro Mundial sobre Educación, 2015).

En el contexto uruguayo, la Ley N° 18.437, también conocida como Ley General de Educación, consagra estos principios, enfatizando el desarrollo socioemocional y la construcción de una sociedad inclusiva (Artículos 2, 9, 13, 15, 24, 41). No obstante, las estadísticas recientes revelan desafíos persistentes en la culminación de la educación media, con Uruguay mostrando una de las tasas de egreso más bajas a nivel continental (51.6% en jóvenes de 21-23 años en 2023, INEEd, 2023b), significativamente inferior al promedio latinoamericano y a países como Chile. Esta situación se agrava entre otras, por el impacto de la desigualdad socioeconómica en la trayectoria educativa.

En este escenario crítico, el Plan Formación Profesional Básica (FPB) –denominación formal del subsistema, aunque en el ámbito cotidiano sea referido simplemente como "el FPB"⁴ por los referentes educativos–, implementado en 2007 como respuesta a la crisis en la educación media y la alta desvinculación adolescente (Alonso, 2011), emerge como una estrategia clave para la revinculación de jóvenes mayoritariamente vulnerables. Investigaciones previas realizadas por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd, 2018a) y Ventós Coll (2015) han destacado el potencial transformador del plan FPB para modificar las percepciones de los estudiantes y fortalecer los vínculos educativos con sus referentes.

Sin embargo, la complejidad inherente a las representaciones de los referentes educativos en este contexto específico subraya la necesidad de una exploración más profunda de las dinámicas emocionales que subyacen a la construcción de estos vínculos, un aspecto que aún presenta un vacío investigativo significativo en el ámbito uruguayo.

Por lo tanto, la presente tesis buscó contribuir, indagando en este vacío, analizando la incidencia de la IE e Implicación en la dinámica vincular entre referentes educativos y estudiantes del Plan FPB.

⁴ ¿El uso de la sigla "el FPB" funciona como código de pertenencia - una forma de construir una identidad profesional compartida dentro del ámbito de la UTU/DGETP?.

1.- Antecedentes Investigativos: Incidencia de la Inteligencia Emocional y la Implicación del Referente Educativo en el Plan FPB

La presente investigación sobre la incidencia de la IE y la implicación del referente educativo en el Plan de Formación Profesional Básica (FPB) se sustenta en un análisis de antecedentes que convergen en la importancia de estos dos ejes para fortalecer el vínculo pedagógico y las trayectorias educativas de jóvenes en contextos de vulnerabilidad. La revisión se enfocó en estudios realizados principalmente entre 2010 y 2023, considerando la evolución del Plan FPB a partir de los cambios implementados desde 2019.

1.1.- Antecedentes Internacionales: Emociones, Inclusión y Formación Docente

Diversas investigaciones a nivel internacional subrayan el papel protector de la educación en el desarrollo social y económico, así como la necesidad de construir vínculos educativos sólidos y contextos inclusivos.

En el siglo XXI, el reto educativo en América Latina ha evolucionado, trascendiendo el mero acceso para centrarse en la relevancia y retención de los estudiantes. Tal el informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) editado por Mateo-Berganza et al. (2019), y complementado por un estudio de Laura Becerra-Luna (2021) en la misma publicación, el enfoque debe estar en el desarrollo de habilidades transversales por encima del conocimiento tradicional. La investigación de Becerra-Luna, que recoge la opinión de más de mil participantes de 20 países, destaca que las competencias más valoradas son el trabajo en equipo, la comunicación efectiva, la resolución de conflictos y el pensamiento crítico. Para que los estudiantes adquieran estas habilidades, es fundamental que el sistema educativo y sus referentes pongan énfasis, gestionando sus propias emociones y promoviendo un ambiente que fomente el encuentro y el desarrollo integral de los estudiantes.

Al mismo tiempo, la perspectiva de la inclusión educativa es relevante. Payá Rico (2010) describe las metas de las políticas educativas latinoamericanas, enfatizando la calidad, equidad, acceso, diversidad y participación. Aunque reconoce la falta de un consenso absoluto sobre lo que implica la inclusión, coincide en la necesidad de "comprender, identificar y eliminar las barreras a la participación y al aprendizaje" (p. 136). Sin embargo, la implementación de estas políticas no está exenta de desafíos, como lo demuestran estudios en Chile (López et al., 2014) y España (Toboso et al., 2012), quienes alertan sobre los posibles efectos estigmatizantes y la necesidad de mitigarlos.

En este contexto, la educación emocional y las habilidades socioemocionales (HSE) emergen como pilares. Aristulle y Paoloni-Stente (2019) exploran el papel de las HSE en las comunidades educativas y su relevancia para la formación integral docente, subrayando la necesidad de que los futuros profesores prioricen estas competencias para gestionar las emociones en el aula de forma efectiva estableciendo vínculos significativos para crear un ambiente que fomente la empatía, resiliencia y desarrollo integral. En línea con esto, Bisquerra et al., (2012) definen la educación emocional como un proceso continuo que cultiva la conciencia, regulación y autonomía emocional, promotor para el desarrollo holístico y la prevención, enfatizando la colaboración escuela-familia.

Como antecedente en la literatura sobre habilidades socioemocionales, se destaca el aporte de Castanyer (1996). El aporte establece la asertividad como una habilidad interpersonal relevante que cumple una doble función: fomentar la autoestima del individuo y servir como mecanismo central para la prevención de conflictos interpersonales.. Además, Fullana (1998) analizó, en un estudio de casos cualitativo en Barcelona, la resiliencia académica de adolescentes en riesgo, concluyendo que factores socioemocionales como la autoestima, el apoyo de los docentes, clima áulico y el social promueven mitigar el fracaso escolar y la OCDE en su informe Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) in Focus 5 (2011), destacó la confianza y motivación como importante para el rendimiento de estudiantes desfavorecidos. El Programa Construye T del PNUD (2017) ofrece, asimismo, un modelo práctico para que los educadores fomenten estas habilidades en los jóvenes.

1.2.- Antecedentes regionales: Estudios sobre Inteligencia Emocional y Desempeño Docente e Implicación

Tres estudios focalizados en Perú, desde el ámbito de la psicología de la educación, brindan antecedentes para esta investigación, especialmente por su abordaje metodológico y sus hallazgos sobre la IE.

Romero (2023) examinó la relación entre la IE y el desempeño docente en educación inicial en Moquegua, Perú (N=114 docentes). Utilizando el Trait Meta Mood Scale-24 y rúbricas de observación, encontró que la mayoría de los docentes presentaban bajos niveles de atención emocional, pero adecuada claridad y regulación. Si bien las correlaciones entre la IE y el desempeño docente fueron valiosas, su intensidad varió (baja para atención, moderada-baja para claridad y reparación), sugiriendo que la IE es un factor influyente, pero no el único determinante del desempeño.

La tesis de Apaza Mamani et al., (2018), también desde Perú, indagó en la relación entre IE y rendimiento académico en estudiantes de secundaria (N=150). Aplicando el Cuestionario

de IE BarOn ICE-NA, hallaron niveles promedio de IE y un rendimiento académico "en proceso" en la mayoría. Se observaron correlaciones positivas significativas, aunque moderadas, entre la IE general y el rendimiento académico, con correlaciones bajas a moderadas en las dimensiones específicas de la IE. La investigación resaltó la importancia de implementar programas para desarrollar la IE en estudiantes y capacitar a los docentes en este tema.

Finalmente, Abarca et al. (2020) investigaron la relación entre IE y burnout en maestras de educación inicial de Ayacucho, Perú (N=294 docentes mujeres). Mediante un diseño transversal correlacional y la Escala de IE (WLEIS) y el Cuestionario de Burnout del Profesorado Revisado (CBP-R), identificaron correlaciones negativas significativas entre dimensiones de IE (uso, regulación y valoración de emociones) y dimensiones de burnout (núcleo del burnout, falta de realización). Las maestras con mayor estabilidad laboral o formación adicional mostraron mejor manejo emocional y realización. Este estudio reitera la recomendación de fortalecer las habilidades emocionales docentes para reducir el burnout.

Las convergencias de estos estudios peruanos radican en su enfoque metodológico cuantitativo y diseños correlacionales, la centralidad de la IE como variable principal y el uso de cuestionarios estandarizados. Además, dos de ellos sugieren la implementación de programas para el desarrollo de la IE. Las diferencias se manifiestan en los sujetos de estudio (docentes de inicial vs. estudiantes de secundaria) y las variables relacionadas con la IE (desempeño docente, rendimiento académico o burnout).

La investigación de Rodríguez Zidán (2017), aunque centrada en la educación inclusiva en Sinaloa, México, constituye un antecedente relevante al identificar la brecha entre el marco teórico de la inclusión y su aplicación práctica. Subraya la necesidad de la formación docente para fomentar una interacción de calidad entre referentes y estudiantes, evidenciando cómo la implicación y la IE pueden mitigar las barreras al aprendizaje y la participación.

De igual manera, el concepto de implicación adquiere una relevancia para comprender la subjetividad del referente y su rol en el vínculo educativo.

Cocha Trinidad et al. (2018), en su trabajo publicado en La clínica institucional, analizan cómo el análisis de la implicación del profesional (basado en la concepción de Lourau, 1987-90) permite la producción de conocimiento y la deconstrucción de prejuicios. Este estudio cualitativo y reflexivo aporta para comprender que la calidad del vínculo educativo en el Plan FPB no solo depende de las habilidades emocionales del referente, sino también de

su capacidad para reflexionar críticamente y hacer visible su propia implicación, fomentando una actitud ética y responsable.

Manrique et al., (2016), en su artículo "Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación", validan empíricamente el análisis de la implicación como un procedimiento metodológico concreto. A través de la aplicación en investigaciones educativas cualitativas en Argentina, demostraron sus funciones en la toma de decisiones, el distanciamiento sujeto-objeto (sin buscar neutralidad, sino control de la subjetividad) y la construcción de conocimiento. Este antecedente facilita analizar cómo la reflexión sobre la propia implicación subjetividad del referente se transforma en un recurso para comprender y gestionar las emociones en la interacción pedagógica con estudiantes del Plan FPB.

De manera complementaria, la tesis de Manrique et al., (2014), sobre los "Aportes del Enfoque clínico a un estudio sobre residencias docentes en Argentina", explora la construcción de subjetividad en la formación docente. Su análisis de la implicación del investigador resuena con la necesidad de esta tesis de reflexionar sobre el rol del referente educativo en la modulación de su IE y la construcción de un vínculo pedagógico, reconociendo las profundas capas subjetivas no explicitadas que pueden incidir en la configuración de las dinámicas vinculares del Plan FPB.

La obra de Mireille Cifali (2005), "Enfoque clínico, formación y escritura", es también una contribución a esta tesis. Cifali defiende la necesidad de un enfoque clínico en la formación que considere la subjetividad y las dimensiones emocionales e inconscientes. Destaca la escritura como una herramienta fundamental para la reflexión, la elaboración de vivencias y el trabajo clínico sobre sí mismo, permitiendo al docente metabolizar el placer y el sufrimiento de su práctica.

Finalmente, los trabajos de la Dra. Mancovsky (2004, 2009, 2011), constituyen una investigación sobre cómo la evaluación informal se manifiesta en la cotidianeidad áulica a través del discurso docente. Mancovsky visibiliza los juicios de valor implícitos y explícitos que, emitidos a menudo inconscientemente, pueden moldear la percepción del estudiante sobre sí mismo y su aprendizaje. Este análisis desentraña la complejidad de estos mecanismos discursivos y su impacto en la construcción de saberes, identidades y relaciones pedagógicas, ofreciendo una herramienta para la reflexión sobre la práctica docente y sus implicación. El análisis de Charlot (2007) sobre la relación con el saber complementa una perspectiva holística del aprendizaje al revelar cómo la construcción histórico-subjetiva del deseo de conocer y el significado atribuido al conocimiento se

configuran en la interacción pedagógica, integrando dimensiones subjetivas, emocionales, sociales e históricas.

1.3. Antecedentes locales

En Uruguay, las investigaciones que abordan el vínculo educativo, la implicación y la IE como variable principal es un campo menos explorado en el ámbito educativo.

Focalizada en el vínculo educativo, la tesis de Archipretti (2022), desde una escuela APRENDER en Mercedes, Uruguay, hipotetiza que cuanto mayor sea la importancia que los docentes le otorgan a la formación del vínculo, mejor será la calidad del aprendizaje. Su estudio cualitativo, basado en entrevistas y encuestas, concluyó que los vínculos cercanos, contruidos a partir del conocimiento del contexto de cada estudiante (especialmente aquellos más vulnerables), potencian el aprendizaje y el bienestar.

Otra investigación es la tesis de Píriz (2015), de carácter cualitativo-interpretativo, que se centró en caracterizar y comprender las configuraciones del vínculo educativo y su contribución a la ligazón de estudiantes de educación media básica al sistema uruguayo. El estudio articuló el Psicoanálisis y la Pedagogía para describir la interacción entre docentes, estudiantes y contenidos, y para caracterizar los fenómenos transferenciales. Entre sus hallazgos, se subraya que la ligazón se concreta cuando el educando acepta su lugar como sujeto de la educación, siendo la dimensión afectiva central. Píriz concluye que el amor de transferencia y el rol del docente como agente subjetivante y modelo identificador favorecen los fenómenos identificatorios inciden directamente en el encuentro entre el deseo de enseñar y el deseo de aprender, favoreciendo la permanencia educativa.

Estas investigaciones cualitativas uruguayas convergen en su foco en el vínculo educativo y el uso de entrevistas, y todas resaltan la importancia de esta relación para el aprendizaje y la permanencia de los estudiantes.

Las evaluaciones del Plan de Formación Profesional Básica (FPB, 2007) realizadas por el INEEEd (2021), si bien no se centran directamente en la IE, suman para el contexto. Mediante una metodología mixta, el INEEEd destaca la efectividad del FPB en la revinculación de jóvenes con trayectorias diversas, pero también señala desafíos en el apoyo integral a los estudiantes, lo que refuerza la relevancia del rol del referente en la generación de un clima de confianza. Esto fundamenta la necesidad de explorar cómo la IE y la toma de conciencia de los atravesamientos sociopolítico-ideológico-culturales del referente pueden incidir en la construcción de un vínculo pedagógico operativo en el Plan FPB.

El Observatorio Socioemocional del INEEd (s.f.) como Banco de prácticas de experiencias en educación socioemocional, promueve una base de datos colaborativos para comprender el desarrollo de las HSE en Uruguay, analizando iniciativas como Siento, luego aprendo o El Cuidado de sí y de los otros. Sus hallazgos indican avances en bienestar emocional y rendimiento académico, pero también señalan la indispensable necesidad de fortalecer la implementación continua y la formación docente especializada en educación socioemocional.

En el contexto de la vulnerabilidad adolescente y sus trayectorias educativas complejas, el trabajo de Ruiz Barbot y Silva Balerio (2019), *Te pesa la cana: Afectaciones subjetivas del encierro en la adolescencia*, ofrece un análisis exploratorio de las experiencias de adolescentes privados de libertad en Uruguay. Este estudio subraya la necesidad de abordar los factores que inciden en la subjetividad de los jóvenes que han sufrido vulneraciones de derechos, proporcionando un marco colaborativo para comprender los desafíos de los referentes en la co construcción del vínculo educativo. Así, el trabajo de Ruiz Barbot y Silva Balerio (2019) fundamenta la necesidad de investigar cómo puede incidir en la IE, la implicación no visibilizada de los referentes para construir un lazo social pedagógico, capaz de afrontar las discrepancias de expectativas y gestionar las manifestaciones emocionales complejas, promoviendo la continuidad educativa de todos los jóvenes. Este aspecto es complementado por el estudio de Valverde Díaz (2021), quien demostró la influencia de la calidad del vínculo docente-estudiante en la subjetividad y el compromiso estudiantil en educación secundaria.

Saldivia (2015), en su estudio cualitativo y exploratorio-descriptivo sobre la desvinculación educativa en el Plan FPB 2007 (CETP-UTU), visibiliza cómo los discursos docentes que conciben a los estudiantes desde el fracaso escolar y la carencia pueden generar bajas expectativas sobre el potencial del estudiante, inhibiendo el desarrollo de la construcción del vínculo de confianza y reconocimiento. La investigación resalta la necesidad de trabajar en factores institucionales simbólicos que condicionan el proceso educativo. Estos factores no son las personas, sino los elementos culturales, discursivos e ideológicos internalizados, como el discurso hegemónico de estigmatización o la cultura institucional de la desconfianza, que operan de manera tácita. La autora sugiere que la transformación de estas representaciones simbólicas incide en revertir el ciclo de bajas expectativas sobre el potencial y facilitar la revinculación.

En el Plan FPB 2007, la investigación de Ventós Coll (2015), mediante entrevistas a estudiantes, concluyó que un vínculo cercano y respetuoso, basado en la confianza y el apoyo docente, potencia la permanencia y revinculación de los jóvenes. Sin embargo,

Balmelli et al. (2017), analizando el discurso docente sobre el FPB, revelaron tensiones y prejuicios que pueden actuar como barreras para la construcción de vínculos inclusivos.

La revisión de investigaciones precedentes, Balmelli et al., 2017; Saldivia, 2015; Ventós Coll, 2015, revela una tensión discursiva en el FPB 2007 sobre la flexibilidad curricular: criticada por la calidad de enseñanza magra, pero valorada por la adaptabilidad y el vínculo. No obstante, y contrariamente a percepciones arraigadas, el modelo multivariado de desempeño en lectura (INEEd, 2018a) muestra que, al considerar el contexto socioeconómico y cultural, no hay diferencias significativas entre el FPB y liceos públicos o privados (p. 282), manteniéndose solo con el ciclo básico tecnológico.. A esto se suma la persistencia de una arraigada concepción del aprendiz como carente, que fomenta prejuicios asociados al trabajo manual y a la formación en la UTU. No obstante, a pesar de estas tensiones y percepciones, el INEEEd (2020) ha descrito que el Plan FPB ha logrado desarrollar estrategias que promueven reavivar el interés y la participación estudiantil, afianzando así su rol fundamental en la revinculación educativa.

Además, el estudio exploratorio de Cuevasanta (2014), sobre la motivación en educación primaria uruguaya aportó evidencia empírica que señala la predominancia del polo extrínseco en los estudiantes. La motivación extrínseca se basa en recompensas o castigos externos (notas, reconocimiento), mientras que la motivación intrínseca nace del interés y la satisfacción en el aprendizaje en sí mismo. Este hallazgo suma al Plan FPB, ya que subraya la necesidad de que el referente desarrolle estrategias que reviertan esta deriva extrínseca para fortalecer el compromiso intrínseco del estudiante con el contenido. Destaca la influencia del contexto social y emocional del aula, directamente impactado por la IE del referente. Un docente con alta IE puede crear un clima de aula positivo que fomente el interés intrínseco y fortalezca el vínculo educativo.

Finalmente, en el marco de los estudios que resaltan la centralidad de la dimensión subjetiva y relacional en la experiencia educativa, las investigaciones de Ruiz Barbot (2017) y Bordoli (2015) convergen en subrayar la complejidad de la relación entre el estudiante y el sistema. Ruiz Barbot (2017), en *La escuela burbuja, la escuela extraña, la escuela vana: huellas de la educación en jóvenes uruguayos*, profundiza en las narrativas de los adolescentes, revelando los significados y sinsentidos que atribuyen a la institución escolar y las complejidades de su relación con ella en una sociedad fragmentada.

Bordoli (2015), de igual forma, en *La construcción de la relación pedagógica en la escuela uruguaya*, diverge al iluminar las dinámicas subyacentes del vínculo docente-estudiante, especialmente en contextos de pobreza, al analizar cómo la concepción del estudiante y la

articulación entre saber, sujeto y gobierno pueden permear la relación pedagógica con concepciones históricas y sociales. Ambos estudios ofrecen un marco analítico comprensivo que aborda los desafíos y oportunidades inherentes a la construcción del vínculo pedagógico en el Plan FPB. Estos trabajos, al dialogar con la comprensión de la manifestación emocional a través de la IE y la explicitación de la implicación tácita del referente, potencian la identificación y el manejo de respuestas ante discrepancias de expectativas con los estudiantes. Esto es central en escenarios donde las "cegueras" advertidas por Morin (1999) pueden manifestarse, y facilita el análisis de estrategias de gestión emocional. La integración del sentir en el quehacer cotidiano, entendiéndolo como un saber a develar y no como un error, puede favorecer la transición de brechas vinculares hacia la construcción de puentes para la cogestión de relaciones humanas, promoviendo así la continuidad educativa y el desarrollo integral de los jóvenes.

A pesar de la diversidad de estos antecedentes sobre el vínculo educativo, las investigaciones en Uruguay que tengan a la IE y la visibilización de la implicación del referente educativo como variable principal en el ámbito educacional son escasas. La búsqueda solo arrojó el estudio de Cougett y Muria (2017), que, si bien no es educativo, destaca que la IE es un componente esencial del liderazgo efectivo en la Intendencia de Montevideo, sugiriendo su importancia para el desarrollo de líderes y la modernización del sector público.

A su vez, el estudio de Martinis y Stevenazzi (2014), Movimientos y Alteraciones de la Forma Escolar en la Escuela Primaria de Uruguay, es un antecedente, ya que investiga la agencia colaborativa del referente y las alteraciones producidas en las formas cotidianas escolares tradicionales para promover la inclusión en la educación primaria uruguaya, con énfasis en escuelas rurales y el Programa Maestros Comunitarios. Su análisis subraya cómo el reposicionamiento del rol docente y una concepción del estudiante que trasciende la mirada deficitaria (a pesar de reconocer "carencias") son esenciales para generar oportunidades y fortalecer la relación escuela-familia-comunidad. Este enfoque en la reconceptualización del vínculo educativo es directamente pertinente a nuestra tesis sobre la IE y la implicación del referente en el Plan FPB.

1.4.- Conclusión de Antecedentes

La presente tesis se justifica por la convergencia de aspectos en el ámbito educativo uruguayo: la reconocida importancia del vínculo educativo y el papel potencial de la IE y la visibilización de la implicación para la labor del referente educativo, particularmente en el Plan FPB. Dado que este plan atiende a estudiantes que frecuentemente provienen de

contextos de vulnerabilidad socioeconómica y/o experiencial de trayectorias de rezago o desvinculación, la IE y el análisis de la implicación del referente se erigen como factores que pueden promover la construcción de vínculos educativos.

Esto no solo podría facilitar el manejo de las dinámicas emocionales en el aula, sino que también el reconocimiento mutuo, favoreciendo el encuentro y la comprensión de las subjetividades (mundos internos, experiencias, emociones, significados) de los referentes que se pueden poner en juego en lo vincular con los estudiantes. En virtud de lo expuesto, la presente tesis indaga la incidencia de la IE y la implicación en la dinámica vincular entre referentes y estudiantes del Plan FPB

Problema de Investigación- Pregunta Problema- Justificación:

El problema de investigación se ancla en una preocupación estructural del sistema educativo uruguayo: la crisis de culminación de la Educación Media. Dicha crisis se evidencia en una tasa de egreso que históricamente se ha mantenido en niveles subóptimos (51.6% según INEEd, 2023b). En efecto, esta cifra contraviene directamente el derecho humano a la educación (ONU) y el mandato de la Ley General de Educación N° 18.437, que establece la obligatoriedad y la garantía de la trayectoria educativa completa. Particularmente, esta problemática es especialmente crítica en el Plan de Formación Profesional Básica (FPB) de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP/UTU), un espacio esencial de revinculación diseñado para jóvenes provenientes, en su mayoría, de contextos de vulnerabilidad y con trayectorias de rezago. Por consiguiente, en este contexto de inclusión y alta complejidad, la retención y el egreso dependen, entre otros, de factores que trascienden el currículo, anclándose en la dinámica relacional. En este sentido, la vasta literatura (Mateo-Berganza et al., 2019; Romero, 2023) converge al postular la Inteligencia Emocional (IE) y el desarrollo de Habilidades Socioemocionales (HSE) como factores para que el estudiante vuelva confiar en sus posibilidades (Ventos Coll, 2015) y la prevención del *burnout* del referente. Asimismo, estudios locales (Archipretti, 2022; Píriz, 2015) confirman que el Vínculo Pedagógico se convierte en un agente protector para la pertenencia, la permanencia y la revinculación en la Educación Media. No obstante, persiste una brecha investigativa significativa en el ámbito nacional, la cual radica en la falta de estudios que aborden la articulación directa entre la IE y la Implicación del referente educativo críticamente situada —entendida como el proceso de reflexión sobre la subjetividad y los atravesamientos psico-socio-político-ideológicos (Lourau, 1987-90; Manrique et al., 2016)— como variables que pueden condicionar la calidad del vínculo. De hecho, el desarrollo de la capacidad del referente para mentalizar sus propios afectos, gestionar respuestas ante discrepancias de expectativas y analizar sus estrategias emocionales es un elemento que, lejos de ser obviado, debe ser analizado como parte inherente a la intervención socio-educativa-pedagógica. A partir de esta brecha, la justificación de esta investigación radica en que, si bien la literatura especializada confirma la calidad del vínculo como uno de los promotores de la permanencia educativa, existe una brecha crítica en la investigación nacional que profundice en la incidencia del desarrollo emocional y ético del referente. De hecho mentalizar sus propios afectos y reconocer su Implicación Críticamente Situada en el ejercicio de s o es un elemento obviaable, sino inherente a la intervención socio-educativa-pedagógica. Por lo tanto, esta investigación pretende contribuir a fortalecer el rol del referente en el vínculo pedagógico y, por añadidura, la práctica hacia la inclusión y

permanencia estudiantil, honrando el mandato legal y facilitando el cumplimiento de las metas del ODS 4: Educación de Calidad y Equitativa.

Para abordar esta brecha crítica, la presente investigación se orienta a explorar la incidencia de la IE y la Implicación del referente, a través del análisis de los condicionamientos emocionales, la identificación de respuestas ante discrepancias de expectativas, y la sistematización de las estrategias de gestión emocional empleadas por los referentes. Por consiguiente, y dada la necesidad de fortalecer el rol del referente para la inclusión y permanencia estudiantil, surge la siguiente pregunta problema central de la tesis: ¿De qué forma la Inteligencia Emocional (IE) y la Implicación del referente educativo Críticamente Situada condiciona la calidad del Vínculo Pedagógico con los estudiantes del Plan de Formación Profesional Básica (FPB)?

1.- Objetivo General

Explorar la incidencia de la IE y la Implicación de los referentes educativos en la construcción del vínculo educativo con estudiantes del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) en Montevideo, Uruguay.

2.- Objetivos Específicos

- Explorar los posibles condicionamientos manifiestos y subyacentes de las manifestaciones emocionales de los referentes educacionales durante su interacción con los estudiantes del plan FPB.
- Identificar las respuestas emocionales- sentimientos de los referentes educacionales ante la discrepancia entre sus expectativas previas y las características reales de los estudiantes del plan FPB.
- Analizar las estrategias de gestión emocional que emplean los referentes educacionales para fortalecer el vínculo con los estudiantes del plan FPB.

Marco Teórico

El presente estudio se inscribe en un marco teórico que articula la educación de jóvenes que en su mayoría provienen de contextos de vulnerabilidad con la importancia del vínculo educativo, la IE e Implicación del referente como pilar que puede incidir en la continuidad y el desarrollo académico. Para ello, se integran tres categorías centrales: la IE del referente educativo, su implicación y la construcción del vínculo educativo.

Estas categorías se analizan específicamente en el contexto del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) en Uruguay, un ámbito educativo diseñado para reincorporar a estudiantes que, frecuentemente, provienen de situaciones de vulnerabilidad socioeconómica y han experimentado rezago o desvinculación del sistema educativo formal. La interconexión de estos constructos potencia la comprensión de la dinámica intersubjetiva que surge entre el referente y el estudiante. De hecho, es a través de esta interacción compleja y mutuamente influyente que es una de las incidencias en el desarrollo del proceso educativo y, por añadidura, en el bienestar integral de ambos.

En consecuencia, este marco teórico busca desentrañar cómo el desarrollo de la capacidad del referente educativo para gestionar sus propias emociones y visibilizar los valores y creencias en el encuentro intersubjetivo con sus estudiantes, puede ser uno de los factores que facilita la construcción de vínculos educativos. Asimismo, esta capacidad se erige en un motor potencial para superar algunas de las barreras que pueden obstaculizar el encuentro con el estudiante y por consiguiente ir posibilitando que los estudiantes recuperen la confianza en sus propias posibilidades. Simultáneamente, faculta a los referentes educativos a redescubrir el motor vocacional de su labor, evitando así la renuncia al sentido de vida profesional que los impulsó a dedicarse al ámbito educativo.

1.- Principales categorías conceptuales de la investigación

Inteligencia emocional

Los pioneros en el abordaje del concepto de IE fueron Salovey y Mayer (1990), quienes la definieron, inicialmente, como la habilidad para percibir, valorar y expresar emociones con precisión; para acceder y/o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; para comprender emociones y el conocimiento emocional; así como la habilidad para regular las emociones en pos del crecimiento emocional e intelectual.

En este sentido, Goleman (1995), otro de los autores que impulsó significativamente el estudio de este concepto en diversos ámbitos, la define como la capacidad de reconocer,

entender y manejar nuestras propias emociones y las de los demás, para así relacionarnos efectivamente con el otro.

En coherencia con estos autores y de manera concreta, Fernández-Berrocal y Extremera (2005), la entienden como la habilidad para percibir, asimilar, comprender y regular las emociones propias y las ajenas, para promover el bienestar personal, las relaciones interpersonales.

Otro de los autores relevantes que ha estudiado la IE es Bar-On (1997), quien la define como aquellas capacidades, competencias y habilidades no cognitivas que condicionan la habilidad de cada persona para afrontar las demandas y presiones del medio ambiente de forma adecuada. Atendiendo a estos acercamientos la definición de IE, los elementos convergentes en estas pueden resumirse en los siguientes aspectos.

En primer lugar, todas las definiciones concuerdan en que la IE no la conforma un rasgo único, sino un conjunto de habilidades humanas o capacidades, lo que implica que la IE puede desarrollarse y mejorarse con el paso del tiempo, la práctica y la acumulación de experiencia, a diferencia de características más fijas como el coeficiente intelectual tradicional.

En segundo lugar, cada una de ellas destaca la importancia de reconocer y entender las emociones, lo que incluye identificar de forma precisa las emociones en uno mismo y en los demás; comprender las causas y consecuencias de las emociones, así como distinguir entre diferentes estados emocionales. Este aspecto sugiere que la IE implica una forma de *alfabetización emocional*, es decir, la capacidad de leer e interpretar el lenguaje de las emociones.

En tercer lugar, todas hacen alusión, de una forma u otra, a la capacidad de manejar o regular las emociones, lo que conlleva a modular la intensidad o duración de los estados emocionales; generar emociones útiles en situaciones experienciales, así como manejar emociones difíciles sin suprimirlas o exagerarlas. Es decir, que la IE no se trata solo de reconocer emociones, sino también de utilizarlas sin llegar al desborde (identificando las emociones, entendiendo las causas, expresando de forma saludable y respetuosa y pudiendo tomar decisiones).

Finalmente, cada definición vincula la IE con resultados positivos en la vida: Salovey y Mayer (1990), así como Fernández-Berrocal y Extremera (2005) mencionan la promoción del bienestar personal y las relaciones interpersonales, Goleman (1995) habla de interactuar adecuadamente en las relaciones; mientras que Bar-On (1997) refiere a afrontar las

demandas y presiones del medio ambiente de forma adecuada. Esto sugiere que la IE no es solo una capacidad teórica, sino que tiene implicaciones prácticas para el bienestar intra e interpersonal en diversos ámbitos de la vida. Con diferentes énfasis, todas las definiciones reconocen que la IE no solo se aplica a uno mismo, sino también a la interacción con los demás, es decir, que la IE es una habilidad social además de personal.

Estas semejanzas reflejan un consenso general en el campo sobre los componentes básicos de la IE, a pesar de las diferencias en los enfoques específicos de cada autor. Este acuerdo proporciona un marco de referencia sólido para investigar la IE en el contexto de la FPB, con el objetivo de comprender las dinámicas emocionales que se establecen en la relación referente educativo-estudiante. Al hacerlo, se busca empoderar al sujeto como referente educativo y diseñar intervenciones pedagógicas que promuevan el bienestar emocional de los estudiantes y fortalezcan su vínculo con el proceso de aprendizaje.

Mientras tanto, es importante destacar, además, las diferencias que se evidencian en estas conceptualizaciones sobre la IE. Respecto al enfoque, Salovey y Mayer (1990), así como Fernández-Berrocal y Extremera (2005), se centran en habilidades específicas relacionadas con las emociones; Goleman (1995) enfatiza más en el aspecto relacional y la interacción con otros, mientras que Bar-On (1997) tiene un enfoque más amplio, incluyendo habilidades no cognitivas y su relación con el entorno.

En relación con los componentes, Salovey y Mayer (1990) incluyen la generación de sentimientos para facilitar el pensamiento, un aspecto no mencionado explícitamente por los otros; Goleman (1995) hace hincapié en el manejo de relaciones y Bar-On (1997) es el que incorpora, explícitamente, las competencias, además de habilidades y capacidades. La definición de Bar-On (1997) es la más amplia, incluyendo la adaptación al entorno y las presiones ambientales; mientras que Salovey y Mayer (1990), así como Fernández-Berrocal y Extremera (2005), mencionan de forma específica el crecimiento intelectual además del emocional.

Por último y no menos importante, Bar-On (1997) es el único que menciona explícitamente el manejo frente a las demandas y presiones del medio ambiente. Estas diferencias reflejan los distintos enfoques y énfasis de cada autor en su estudio de la IE, aunque todos comparten una base común en el reconocimiento de la importancia de las habilidades emocionales de las personas.

Profundizando en la diversidad de definiciones que se han expuesto sobre IE, Ashkanasy y Daus (2005, como se citó en Ruiz-Ortega y Berrios-Martos, 2023) exponen que la IE ha sido definida desde diversos modelos teóricos, dando lugar a tres enfoques diferentes: la

IE-autopercibida, definida en la primera versión del modelo de la habilidad como la percepción, atención, comprensión y regulación de las propias habilidades emocionales, la cual puede ser evaluada mediante autoinformes en los que cada persona indica sus niveles de IE, según sus experiencias previas, autoestima personal y estado de ánimo (Salovey y Mayer, 1990); la IE-desempeño, entendida desde el modelo de la habilidad de las cuatro ramas como un conjunto de cuatro habilidades: percibir, valorar y expresar emociones de forma precisa; generar y acceder a emociones que faciliten el pensamiento; comprender las emociones y tener conocimiento emocional; y regular las emociones con la finalidad de promover el crecimiento personal e intelectual (Mayer y Salovey, 1997); la que puede ser evaluada como un tipo de inteligencia similar a la cognitiva, a través de criterios objetivos de respuestas correctas e incorrectas; y la IE-mixta, definida como un conjunto de rasgos socioemocionales, cognitivos y de personalidad estables (Bar-On, 2006; Goleman, 1998), que también pueden evaluarse mediante autoinformes (método de evaluación donde el individuo mide sus propios rasgos o habilidades mediante cuestionarios).

Además, Horna (2021), como parte de un estudio que da cuenta del estado actual de las investigaciones teóricas y sistemáticas sobre IE, expone los modelos teóricos más relevantes sobre esta. En primer lugar, se encuentra el modelo de Mayer y Salovey (1997), el cual se enfoca en la habilidad mental y propone cuatro etapas para su comprensión: percepción y expresión emocional; uso de emociones para facilitar el pensamiento; comprensión y análisis de emociones; y regulación reflexiva de las mismas.

Asimismo, destaca el modelo de Competencias Emocionales de Goleman (2001), que enfatiza la habilidad para manejar las propias emociones y comprender las de los demás. Inicialmente, Goleman propuso cinco factores, pero luego lo reformuló a cuatro componentes clave: autoconciencia, autocontrol, conciencia social y manejo de las relaciones.

Finalmente, Horna (2021) incluye el modelo de IE Social de Bar-On (2000), el cual integra el cociente intelectual con la IE, sosteniendo que esta última es resultado de las experiencias y el desarrollo de la capacidad intelectual, y que su finalidad es afrontar efectivamente las tensiones del medio social. Para su análisis, Bar-On propone cinco componentes: intrapersonal, interpersonal, manejo de emociones, estado de ánimo y adaptación-ajuste. La bibliografía señala que, a pesar de su heterogeneidad, los diversos modelos de IE coinciden en la importancia del desarrollo de esta capacidad para la vida social y el bienestar individual.

En el ámbito educativo, y específicamente en el Plan FPB donde los estudiantes a menudo llegan con experiencias previas de fracaso o desvinculación, la IE del referente puede incidir en manejar la frustración y el estrés inherentes a los desafíos del aula, comprender las necesidades emocionales de sus estudiantes (muchas veces no expresadas directamente) y crear un ambiente de aprendizaje seguro y positivo. Esta capacidad no solo puede impactar en el bienestar del referente, sino que se convierte en una herramienta pedagógica que puede promover una interacción diaria amena y consecuente aprendizaje.

Este consenso ha sido fundamental para el desarrollo de la investigación en este campo. Este estudio analiza cómo la IE, al promover el bienestar y las relaciones interpersonales, puede fortalecer el vínculo educativo en el Plan FPB de Uruguay, facilitando la comprensión de las dinámicas emocionales que impulsan el aprendizaje y la inclusión, y contribuyendo así a la investigación en este campo.

La Inteligencia Emocional en los Referentes Educativos

Los actores estrechamente vinculados al proceso educativo, como directivos, docentes, orientadores, bibliotecólogos, administrativos y porteros, entre otros, inmersos en un contexto sociocultural específico, pueden ejercer una influencia en el desarrollo integral de los estudiantes. Al fungir como modelos de referencia, estos actores sociales no solo promueven el desarrollo cognitivo, sino que también contribuyen a la formación integral del estudiante.

Al reconocer y comprender desde una reflexión, así como al cuestionar sus propias creencias, valores instituidos y desafiar sus propios sesgos, se favorece la creación de ambientes de aprendizaje más inclusivos y equitativos. Esto, a su vez, propicia que los estudiantes también reflexionen sobre sus propias perspectivas y establezcan conexiones significativas con los demás. Esta práctica, en constante evolución, requiere de una formación continua que permita a los educadores adaptarse a los desafíos y oportunidades del contexto educativo actual.

En el caso de los orientadores educativos, Cejudo (2016) expone que la IE es una herramienta para ellos, ya que les permite comprender y gestionar sus propias emociones, así como las de los estudiantes. Esto contribuye a su bienestar psicológico, a su eficacia profesional y a la creación de lazos sociales desde el reconocimiento. Además, les permite poner en práctica adecuadamente habilidades para el rol del orientador, como la empatía, la comunicación efectiva y la resolución de conflictos, para así promover un ambiente de aprendizaje y apoyar el desarrollo integral de los estudiantes. Cuando un orientador observa a cada estudiante con reconocimiento y cariño, la IE, al ser una herramienta para

comprender las emociones que subyacen en las conductas de sus estudiantes y las propias, puede ofrecer un apoyo más personalizado, fomentando su bienestar psicológico y académico.

Si bien están focalizados en los directivos de la Educación Superior, los aportes de Carolina y Leal (2007) son aplicables al nivel educativo de esta investigación. Estos autores destacan la importancia de la IE en los directivos de la educación en sus roles de liderazgo como aspecto facilitadores en el mejoramiento del ambiente laboral en las instituciones educativas. Expresan, además, que la IE, es una de las capacidades para un rol directivo competente y que se espera que los líderes educativos sean flexibles, comprendan a los demás, gestionen los conflictos y lideren, habilidades estrechamente relacionadas con la IE. Es importante resaltar que estos autores recomiendan la implementación de programas de capacitación en IE para estos directivos.

De igual forma, la figura del docente o profesor como un actor educativo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desempeñando un papel como mediador entre el conocimiento curricular y los estudiantes, actuando como uno de los facilitadores del aprendizaje y como agente de transformación social. Para ello, es menester diseñar y adaptar estrategias pedagógicas, crear ambientes propicios para el aprendizaje, incentivar la curiosidad y promover el desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo en el estudiantado.

Una de las herramientas que cataliza este proceso es el andamiaje de las habilidades socioemocionales (empatía, comunicación efectiva, manejo de grupos, entre otras), aspectos inspiradores en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los estudiantes, en la formación de valores y actitudes, así como en la construcción de un vínculo educativo. En esta dirección, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) exponen que el referente, al desarrollar las competencias emocionales por razones altruistas y educativas favorece el desarrollo de habilidades emocionales y afectivas en sus estudiantes. Sostienen que, es necesario contar con un educador que perciba y maneje lo emocional, dado que los estudiantes pasan gran parte de su infancia y adolescencia en la escuela, etapas cruciales para su desarrollo emocional. Por lo tanto, el entorno educativo modelar se convierte en un espacio de ejemplo para la socialización emocional.

Mencionan también que el profesor o tutor se erige como un referente esencial en cuanto a actitudes, comportamientos y emociones, además de que, independientemente de su voluntad, es un agente activo en el desarrollo afectivo de sus estudiantes y, por tanto, vería favorecido utilizar conscientemente estas habilidades en su labor profesional.

En este mismo orden de pensamiento, Brackett et al. (2010, como se citó en Mérida y Extremera, 2017) exponen que gran parte de la actividad profesional docente demanda la puesta en práctica de estrategias para la percepción, la comprensión y el manejo de los estados afectivos. En este sentido, el desarrollo de herramientas relacionadas con la IE podría ayudar al profesorado a afrontar situaciones emocionalmente delicadas en su labor cotidiana. Por ejemplo, establecer límites claros, manejo de conductas disruptivas, las amenazas, el enfrentamiento con la familia, los problemas con el sistema escolar y la pérdida de autoridad han llevado a los profesores al límite de su resistencia. El desarrollo de habilidades socioemocionales puede ser un posible recurso para afrontar estas cuestiones y atenuar el desgaste profesional, las posibles renunciaciones, las jubilaciones anticipadas o la falta de vocación, entre otras cuestiones.

Sin embargo, aunque el docente muchas veces es consciente de la necesidad de trabajar y poner en práctica la educación emocional en el aula, en la mayoría de las ocasiones no se tiene la formación adecuada para ello, ni los medios suficientes para desarrollar esta labor. Por lo tanto, sus esfuerzos con frecuencia se centran en el diálogo moralizante, obteniendo por parte del estudiante respuestas de índole pasiva (Abarca et al., 2002, como se citó en Extremera y Fernández-Berrocal, 2004). La necesidad de potenciar el desarrollo de la IE en la formación docente es una cuestión que se reafirma en diversas latitudes y niveles educativos, como lo sustentan los criterios de disímiles autores e investigadores, como son los casos de Brackett et al. (2011), Porto (2023), Mora et al., (2022) y Panchana-Mosquera y Venet-Muñoz (2024).

A raíz de lo expuesto en este apartado, el desarrollo de la IE en la formación de los referentes, tanto en su formación inicial como permanente, se constituye como uno de los aspectos para mejorar la calidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como para contribuir al bienestar personal de los sujetos que participan de estos. En esa dirección, el desarrollo de la IE en los referentes deviene en una necesidad para que estos puedan identificar, comprender y manejar sus propias emociones y las de sus estudiantes, desarrollar habilidades de comunicación efectiva y asertividad y fomentar un clima educativo lo más positivo posible.

Vínculo educativo

El vínculo educativo puede entenderse como una relación dinámica y compleja que se establece entre referentes educacionales y los estudiantes en un contexto educativo, yendo más allá de la simple transmisión de conocimientos, pues involucra aspectos emocionales,

cognitivos, sociales, institucionales y culturales. Toda relación educativa implica adoptar un posicionamiento e interacción entre sujeto de la educación, agentes de la educación y los contenidos (Herbart, 1983). Teniendo presente el triángulo herbartiano, y desde el ámbito de la Educación Social, Núñez, V (2003) define el vínculo educativo como el encuentro que se da entre un agente de la educación y un sujeto de la educación, en pos de una transformación cultural. Para que un vínculo dé paso a la experiencia relacional, esta solo será si se suspende las certezas, deshaciendo nuestras categorías aprendidas sobre lo que se cree a priori de los estudiantes para poder albergar lo inesperado (Skliar et al 2011).

Por su parte, Sanabria (2007), siguiendo los aportes de Núñez, V (2003), define el vínculo educativo como el lazo social que se establece entre el agente educativo, que ofrece una propuesta educativa, y el sujeto, quien manifiesta una disposición o demanda por aprender. Aportando a lo antedicho, Raggio,A (2017) entiende lo vincular como la relación social donde el afecto y el fenómeno de la adolescencia se sostienen en los soportes simbólico-organizacionales de la institución educativa.

En ese vínculo dentro de la institución educativa albergar el momento que el adolescente está viviendo, en la "tormenta hormonal" de la pubertad (Viñar, 2009), el adolescente —quien sufre y adolece (Giorgi, 2007)— se desprende de su niñez para construir su ser adulto, un proceso en el cual los referentes educativos actúan como modelos extrafamiliares y soporte en la construcción identitaria, facilitando la trayectoria educativa y la creación de un proyecto de vida. Para conformar su autonomía, el adolescente, en este proceso de desprendimiento, separación o individuación, necesita del otro, pues “en soledad es demasiado cuesta arriba” (Viñar, 2009: 27).

Estas significaciones, en tanto representaciones institucionales de lo que se espera del estudiante y de la historia particular de este, por momentos encuentran una suerte de *divorcio*, un distanciamiento entre el modelo hegemónico de estudiante y lo que el estudiante es según la circunstancia donde nació. Esto tiene que ver con la separación por la ausencia de ir “contemplando la historia, lo que los sectores sociales necesitan en materia cultural y formativa y lo que la educación media (EM) tiene para ofrecer, entre docentes (replegados con la clásica función docente; Britos, 2010) y estudiantes (que no coinciden con los esperados y para los que fueron formados los docentes, con poca voluntad de adoptar los rasgos culturales de la escuela)” (Raggio, 2017, p. 268).

Otro aporte relevante sobre este concepto lo realiza Tizio (2003), al definir el vínculo educativo como una estructura compleja y dinámica que integra múltiples factores. Su enfoque, que considera las dimensiones afectiva, cognitiva y social, resalta la importancia de

las relaciones interpersonales en el aprendizaje. Comprender esta complejidad, potencia desarrollar experiencias pedagógicas. Estas dimensiones que conforman el vínculo educativo se resumen a continuación: la dimensión afectiva destaca el papel de las emociones en el aprendizaje, donde un ambiente de confianza y respeto fomenta la motivación, y los conceptos psicoanalíticos de transferencia y contratransferencia explican la influencia de experiencias inconscientes en las interacciones educativas. La dimensión cognitiva enfatiza la construcción conjunta del conocimiento, donde la mediación docente facilita la adquisición de saberes y el desarrollo del pensamiento crítico, con el concepto vygotskiano de la zona de desarrollo próximo resaltando la importancia de la interacción social en el aprendizaje. Finalmente, la dimensión social sitúa el vínculo educativo en un contexto sociocultural, en el que la escuela juega un papel en la formación de identidades y ciudadanos críticos, promoviendo la equidad y el acceso igualitario a la educación.

El marco teórico de esta investigación se fortalece al integrar las contribuciones de Montañez (2012) y Montañez et al., (2014), quienes convergen en la centralidad del reconocimiento social para la construcción de una subjetividad resiliente. La tesis de Montañez (2012) subraya cómo la falta de reconocimiento puede generar una subjetividad vulnerable, un aspecto crítico en el contexto del Plan FPB, donde muchos estudiantes han enfrentado experiencias de no ser reconocidos en su singularidad. En línea con esto, el artículo de Montañez et al., (2014) profundiza en la problemática de la invisibilidad social en Uruguay y la necesidad de transitar hacia el reconocimiento pues existe el riesgo de producir subjetividades desde la impronta de universalidad, donde la identidad es fuerte, pero queda desdibujado el reconocimiento de la singularidad comunitaria y la diversidad cultural.

También, Valverde Díaz (2021) destaca la importancia del vínculo educativo en la construcción de trayectorias escolares, vinculación - desvinculación y en la reducción de las desigualdades educativas, citando diversos estudios al respecto (Raggio, 2017; Píriz, 2017; INEE, 2014, 2017; Fernández et al., 2010). El papel relevante de la dimensión afectiva en el establecimiento del vínculo educativo y la relación pedagógica es remarcado por Píriz (2017), quien, citando a autores consultados (Tizio, 2003a; Gutiérrez, 2012), coincide en señalar que el vínculo educativo es un proceso social y cultural que vincula al sujeto con la sociedad.

Este vínculo, que se establece a través de la transmisión de conocimientos y valores (Leo y Moyano, 2003), cumple una función civilizadora (Tizio, 2003a) y se caracteriza por su naturaleza dual, que a la vez ata y libera al sujeto (Núñez, 2003a). Este vínculo educativo, puede promover la permanencia estudiantil en el Plan FPB, pero demanda una gestión y

acompañamiento colaborativo entre los referentes para prevenir la desvinculación y el rezago escolar (Núñez, A., 2017).

Sin embargo, este lazo intersubjetivo es intrínsecamente sensible a los atravesamientos de ideologías dominantes que, si no se concientizan, pueden perpetuar modelos hegemónicos de estudiante y categorías desiguales (Olaza y Ruiz Barbot, M.,2023), contribuyendo a la exclusión y a la baja autoestima de los estudiantes al no sentirse reconocidos o valorados. Por ello, una reflexión crítica por parte de los referentes educativos fomenta la creación de un acompañamiento equitativo e inclusivo.

Siguiendo estos criterios, la construcción del vínculo educativo se constituye como uno de los elementos significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Más allá de la simple transmisión de información, implica una relación dinámica que considera aspectos emocionales, intelectuales y sociales, promoviendo un aprendizaje significativo y un desarrollo integral del educando, a la vez que contribuye a disminuir los índices de desvinculación escolar. Por tanto, comprender y trabajar con la complejidad que implica la formación del vínculo educativo permitiría gestionar estrategias educativas adaptadas a la diversidad y su contexto, lo que resultaría mucho más relevante en el caso de poblaciones con características particulares, como los estudiantes del Plan FPB, para quienes la personalización de las estrategias pedagógicas podría allanar en la promoción de un aprendizaje más inclusivo, equitativo y significativo

Referentes y Vínculo Educativo

Según Aguete (2018), la construcción vincular en el Centros Educativos de Capacitación y Producción (CECAP) se fundamenta en una referencia adulta colectiva que, al ejercer la hospitalidad (Nuñez, V 2003) y la amorosidad (Skliar et al 2011), forja vínculos transformadores (Olaza, 2000) esenciales para fortalecer la continuidad educativa.

Esto resalta la importancia de la tarea del referente que habilite la búsqueda de lugares valorados, promoviendo oportunidades nuevas, principalmente para quienes parecen estar destinados a la inoportunidad. Para ello es significativo pensar los centros educativos como espacios que puedan albergar a las nuevas generaciones, facilitarles el encuentro con los otros, en un espacio que acoja lo múltiple y lo diverso, así como acompañar a los adolescentes en el sostenimiento de su escolaridad, reconociendo su estatuto de sujetos de derecho.

En el caso del rol de educador, Ventós Coll (2015), expone que, a nivel grupal e individual, su tarea está dirigida a fortalecer el vínculo educativo para que el estudiante sostenga su

continuidad, priorizando aquellos que están en una relación educativa más frágil. Asimismo, diseña e implementa estrategias colectivas para potenciar los procesos educativos; para la circulación social y el amplio acceso a otros bienes culturales; para la habilitación de espacios de iniciativa y participación estudiantil, entre otras cuestiones, todas estas tareas enmarcadas dentro del proyecto educativo global, que diseña en conjunto, colaborativamente con el equipo de referentes de la institución del Plan FPB 2007

Siguiendo con la figura del educador, Fuhrman (2018) expone que el vínculo educativo entre los niños y los educadores implica un proceso, y un devenir en el tiempo, que está caracterizado por la escucha, la contención, el afecto, la transmisión de contenidos culturales y educativos. Además, lo define como una atadura, ligazón que sostiene, oficia como lazo, lazo que une a ambos sujetos- niños y educadores-, los entrelaza y que puede dejar huellas en ambos sujetos que lo vivencian. A su vez, expone que en estos vínculos hay una producción de sujetos, donde tanto el educador como el niño están afectados; pero no es una producción sin conflictos, sin angustias, sino todo lo contrario, ya que desafía todo el tiempo el encuentro con lo nuevo, ofreciendo también elementos para la producción de su subjetividad.

Continuando con los aportes, como parte de los resultados de su investigación sobre el vínculo educativo entre niños y educadores en un programa extraescolar, Fuhrman (2018) defiende la idea que los psicólogos de los equipos puedan acompañar y orientar a los educadores en la advertencia de fenómenos inconscientes que se dan en el vínculo con los niños, factores que pueden incidir en el desarrollo de sus prácticas educativas. En tanto el lazo intersubjetivo del vínculo pedagógico implica la emergencia de transferencias y contratransferencias inconscientes —fenómenos donde afectos, expectativas y patrones relacionales pretéritos se reviven pudiendo influir recíprocamente en la percepción y respuestas de los involucrados—, su comprensión para abordar las afectaciones inherentes a la interacción resulta una de las formas de generar puentes vinculares.

Una valoración que surge sobre el vínculo educativo en las instituciones educativas uruguayas, específicamente de educación media básica y con el Plan FPB, lo ofrece Saldivia (2015), cuando expone que el contexto actual de la institución educativa presenta importantes desafíos para la formación del vínculo entre estudiantes y docentes. Por un lado, el objeto de saber ofrecido a los estudiantes ha perdido valor, interés y motivación, lo cual dificulta el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, los docentes deben abordar diversas problemáticas sociales que afectan el aula, equilibrando la enseñanza de los contenidos, la motivación estudiantil y la contención

de demandas no curriculares. Mientras tanto, los estudiantes se sienten ajenos a un modelo pedagógico normativo que no contempla su subjetividad. Esta situación complejiza tanto la oferta de conocimiento por parte de la institución como la demanda y motivación por parte de los estudiantes, pudiendo obstaculizar en ocasiones el establecimiento y sostenimiento del vínculo educativo.

En este sentido, el contexto actual de las instituciones educativas en Uruguay, presenta importantes desafíos para la formación del vínculo entre estudiantes y docentes, cuestión en la que el desarrollo de la IE y la visibilización de la implicación, tanto en los referentes educativos como en estudiantes, pudiera ser de gran ayuda en la generación de estrategias que atiendan a las afectaciones mutuas y potencien la construcción de vínculos, facilitando el encuentro como el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es importante que el referente de paso a la experiencia de la alteridad (Skliar et al 2011) conociendo a sus estudiantes, que ello implique que los reconozca como sujetos con sus propias particularidades (semejantes y diferentes), y que los atienda, en pos de configurar un vínculo educativo que siempre es único e irrepetible con cada educando (Núñez, 2003; Tizio, 2003 y Piriz, 2017). Este reconocimiento trasciende la simple tolerancia; ser reducido a un diagnóstico, a una carencia, o a una identidad predefinida (como la que impone el universalismo o la rigidez curricular) Dar paso a la alteridad es la forma de desafiar el peligro del universalismo y de las identidades hegemónicas Montañez, Olaza y Silvestri, 2014). Obliga al referente a cuestionar la visión del mundo arraigada en su propia ubicación socioeconómica e inconsciente cultural (Olaza y Ruiz Barbot, 2023). Esta praxis exige una vigilancia ética constante (Giménez & Rebellato, 1997) que trasciende el compromiso individual del docente, extendiéndose a todos los actores institucionales, dado que los estudiantes muchas de las veces aprenden por imitación.

El Plan de estudio de FPB define al referente educativo como un profesional que, a través de su trabajo con las motivaciones, emociones y el acompañamiento, contribuye a establecer vínculos educativos sólidos con los estudiantes. Este vínculo, al ser personalizado y significativo, puede ir favoreciendo que los estudiantes desarrollen su potencial. En este sentido, el referente educativo se convierte en un facilitador del aprendizaje, un acompañante en el proceso de formación integral al protagonizar la construcción e ir reconociendo el valor de la experiencia de lo que surge en el vínculo y en las situaciones cotidianas del aula.

Inteligencia Emocional y Vínculo Educativo

Respecto a la comprensión del vínculo educativo, Abraham (2011), aporta al resaltar la dimensión del mundo subjetivo interior del docente, un aspecto a menudo subestimado en el análisis de las relaciones pedagógicas. Al introducir el concepto de malestar docente, aporta expone cómo los factores emocionales psicológicos de presión normativa y la idealización de la autoimagen docente, alimentadas por un "fantasma colectivo" de expectativas inalcanzables sobre las cualidades del "buen docente", pueden generar malestar y síntomas e incidir en el encuentro y calidad del vínculo con sus estudiantes.

Este enfoque trasciende las visiones tradicionales centradas únicamente en la transmisión de conocimientos, revelando la complejidad subyacente en las interacciones educativas intersubjetivas, ya que brinda argumentos a favor del bienestar emocional del referente, al visibilizar estas variables como uno de los elementos forjadores de conexiones con los estudiantes. Al promover la reflexión crítica sobre las propias prácticas y creencias, no solo busca mejorar el bienestar del profesorado, sino que también ofrece una vía para albergar el vínculo educativo en su conjunto. Esta perspectiva holística contribuye a una comprensión de la dinámica relacional no lineal y manifiesta - consciente en el ámbito educativo, reconociendo la interdependencia entre el estado emocional del docente de acuerdo a lo que se espera de él y la calidad de su interacción con los estudiantes.

Los aportes de Abraham (2011), para comprender la importancia de manejar las emociones en el encuentro con estudiantes en el ámbito educativo, pues con su énfasis en la dimensión subjetiva y emocional del docente, establece una base para ir argumentando la necesidad de desarrollar habilidades emocionales en los docentes y en el caso de la presente investigación, también de los referentes no docentes.

Su análisis del malestar docente como un fenómeno complejo revela cómo la falta de desarrollo de autoconocimiento (donde la sociedad muchas de las veces espera, una imagen idealizada del docente a través de imperativos normativos) puede afectar negativamente tanto el desempeño profesional como la calidad de las relaciones con los estudiantes. Su contribución subraya también que el bienestar emocional del docente es favorecedor para establecer vínculos educativos, lo cual se alinea, directamente, con los principios de la IE, particularmente la empatía y las habilidades sociales. Además, la promoción de la reflexión crítica sobre las propias prácticas y creencias, es promotor y se corresponde con el autoconocimiento y la autoevaluación, componentes esenciales de la IE. Al contribuir a una visión más integral, humanizando la docencia desde el lugar que ocupa en la sociedad, los criterios de Abraham (2011) sientan las bases para integrar la IE como una competencia en la formación y práctica docente.

En resumen, sus aportes demuestran que la IE y la reflexión de la implicación no es solo una habilidad deseable, sino una herramienta para propiciar - construir y mantener vínculos educativos de reconocimiento mutuo, en correspondencia con los criterios de Extremera y Fernández-Berrocal (2004) y García Vázquez y Valenzuela González (2017); Olaza y Barbot (2023).

En este sentido, la capacidad de reconocer, comprender y gestionar las emociones propias y ajenas de acuerdo a un contexto determinado, podrían ser herramientas para abordar los desafíos emocionales y psicológicos inherentes al rol docente y de otros actores estrechamente relacionados con la enseñanza y aprendizaje del educando. Una persona emocionalmente consciente, que comprende sus sentimientos, está mejor preparada para afrontar el estrés y las presiones del entorno educativo, lo que no solo beneficia su bienestar profesional y personal, sino también el de sus estudiantes. Al gestionar y nombrar sus propias emociones de una forma asertiva, el referente enseña implícitamente a sus estudiantes a conocer y nombrar lo que sienten, transformando el aula en un espacio donde la autorregulación emocional es una competencia observable y replicable, esencial para la convivencia y la ligazón educativa.

La práctica de la autorreflexión y el autoconocimiento, elementos clave de la IE, permitiría a los educadores examinar críticamente sus métodos y creencias, lo que a su vez fomentaría un crecimiento profesional continuo. Al desarrollar estas habilidades, los referentes educativos pueden crear ambientes de aprendizaje más propicios, donde las interacciones se caracterizan por una mayor conciencia emocional y una comunicación más efectiva. En consecuencia, integrar la IE y la conciencia de los atravesamientos sociopolítico-culturales en la formación y práctica docente se revela como una estrategia de fortalecimiento vincular, elevar la calidad de la enseñanza y fomentar un enfoque pedagógico más holístico y humano.

Referente Educativo

Con el concepto de Referente Educativo se hace referencia a aquel sujeto que se vincula con el estudiante en el ámbito educacional, pudiendo promover procesos subjetivantes. Los referentes abarcan una amplia gama de roles en la educación. Pueden ser de vínculo directo (docente de las diferentes materias del programa: Docente de Taller, Unidad de Alfabetización Laboral (UAL)⁵, Idioma Español, Espacio Cultural Social y Artístico, Inglés, Informática, Biología-Química) o indirecto (Educador, Adscrito, Bibliotecólogo, Director, Encargado de Limpieza, Portero, Director técnico de Gestión Académica, etc.).

⁵ La UAL es un dispositivo educativo que tiene como propósito abordar la relación educación-trabajo desde actividades transversales en los centros educativos, constituyendo parejas alfabetizadoras (área 703 y 929).

Un referente educativo es una figura potencial en el proceso de co construcción de la motivación al aprendizaje y desarrollo psico-social-educativo de un estudiante. Tarea que implica deconstruir y establecer una relación significativa con el estudiante, guiándolo y apoyándolo en su camino educativo. De acuerdo con Bleichmar, H. (1983), este vínculo se fundamenta en la *catexis narcisista*, bajo la cual alguien es *valorado por el otro*. En esta línea, Raggio (2017) enfatiza que el referente educativo actúa como un mediador entre los adolescentes y su entorno, ayudándoles a construir su identidad, que da la existencia de un ser en la sociedad y el desarrollo de las potencialidad. Según Raggio (2017):

Si estos adultos, encargados de establecer los nuevos puentes del adolescente con la cultura, no articulan sus prácticas en un sistema de reconocimiento, en el cual el adolescente cobra existencia social y simbólica, difícilmente logren, estos adolescentes, inscribir sus procesos existenciales en el orden simbólico-institucional de la EM y adquirir en ella un soporte firme para el desarrollo de gran parte de su proceso de reconversión subjetiva (p. 269).

Este planteamiento subraya la trascendencia del vínculo intersubjetivo como base estructural para la autoconfianza, el autorrespeto, la autoestima y cómo vivir en sociedad

A su vez, la implicación del referente educativo y la dinámica del vínculo se retroalimentan con perspectivas contexto-institucionales y psicosociales. Los trabajos de Ardoino (1997) son fundacionales: su concepto de implicación postula una vinculación subjetiva ineludible que transforma al individuo, siendo faro para navegar la complejidad en la formación, inherente a los procesos educativos. De esta manera, el análisis clínico de la implicación exige, según Cefali (2005), hacer explícitas las dimensiones emocionales, institucionales, inconscientes y sociales, puesto que la enseñanza es una profesión del sector humano donde estas esferas se entrelazan en el proceso de enseñanza y aprendizaje del formador y del formado.

Por lo tanto, la escritura reflexiva (diario, relato de casos) se erige como un dispositivo clínico esencial que, al objetivar la vivencia y la implicación, permite al referente tomar distancia crítica de la urgencia, construir saberes desde la experiencia y haciendo explícito lo implícito

Desde una óptica psicodinámica, Blanchard-Laville (2009) profundiza en la dimensión subjetiva e inconsciente de la práctica docente, incluyendo los *fantasmas* (construcciones psíquicas inconscientes) que influyen en las interacciones pedagógicas, y explora la dialéctica entre placer y sufrimiento docente (las ansiedades y los mecanismos de

afrontamiento que dan forma a la vida profesional de un maestro y sus vínculos con los estudiantes y las instituciones).

La relación con el saber argumentada por Charlot (2007) no solo es cognitiva en el aprendizaje, sino una vinculación compleja y subjetiva que implica dimensiones afectivas, sociales y existenciales, que entrelaza la trayectoria educativa. En este sentido, la implicación se vuelve una herramienta de *trabajo del sí mismo profesional* (Cocha et al., 2018), que permite al referente educativo una mayor conciencia sobre sus motivaciones y posicionamientos sociales explicitando posibles barreras en el vínculo educativo.

La perspectiva psicosociológica, con Enriquez (2000, 2004), aporta la noción de la tensión entre implicación y distancia crítica en la práctica profesional y concibe la intervención psicosociológica como un debate constante entre teoría y práctica, subrayando la dimensión subjetiva y la implicación de los actores. La implicación es aquello que está plegado y oculto (Cocha et al., 2018) que debe ser objeto de análisis y explicitación crítica para que el actor (ej. un referente educativo) pueda diferenciar su posición personal de su rol profesional y evitar que los sesgos se conviertan en barreras vinculares. Adicionalmente, la conceptualización foucaultiana de la relación poder/saber (Foucault, 2003) adquiere una importancia, al revelar cómo el conocimiento en la educación no es *neutral* y a histórico, sino una herramienta activa que configura sujetos, normaliza conductas y legitima intervenciones en los planes de inclusión.

Finalmente, la relevancia del enfoque clínico en ciencias sociales es clave para esta tesis. Mancovsky (2010) lo describe como un proceso que trasciende la búsqueda de datos hacia el *hallazgo*, implicando una transformación subjetiva y co-construcción de conocimiento a través de la escucha profunda. Mancovsky (2011) también destaca la *palabra del maestro* como una evaluación informal constante que habilita y reconoce al alumno, pudiendo influir en su subjetividad. En esta misma línea, Mendel (2000) introduce la práctica socio psicoanalítica para comprender la dinámica institucional desde lo social y lo psíquico, y Schejter (2006) concibe la psicología institucional como una investigación-acción que indaga los modos instituidos de pensar, incluyendo la implicación del propio interviniente. Souto (2014) enfatiza que el enfoque clínico en educación rompe la dicotomía sujeto-objeto, postulando una relación de implicación mutua y construcción de conocimiento.

En conjunto, estos antecedentes proporcionan un andamiaje conceptual teórico para explorar cómo la IE de los referentes, la explicitación reflexiva de la implicación y las dinámicas de poder/saber subyacentes al visualizarlas pueden ir configurando el vínculo

pedagógico en los Planes de Inclusión FPB, con el fin de optimizar las trayectorias de aprendizaje y desarrollo integral de los jóvenes.

2.- Atravesamientos Psicosociales, Políticos y Culturales en la Construcción del Sentido Subjetivo

La subjetividad del referente educativo se configura intrínsecamente en diálogo con la cultura, lenguaje, sentidos y los procesos de socialización en los grupos de pertenencia y referencia en los que este se halla inmerso, tal como lo ha postulado González Rey (2002). En este sentido, el reconocimiento social juega un papel esencial en la formación de su identidad personal y profesional (Honneth, 1997, 2009). Así, las experiencias personales y socioculturales de los referentes no son meros antecedentes; pueden también generar sesgos y creencias que pueden influir en el prisma desde donde se establecen y perciben las interacciones intersubjetivas educativas.

Articular la Inteligencia Emocional (IE) con la visibilización de la implicación (antecedentes psicosociales, políticos y culturales) constituye un proceso para la gestión emocional del referente y la mejora consecuente de la dinámica vincular, transformando la reflexión subjetividad del referente en una herramienta propiciando la empatía en el encuentro..

Según Extremera y Fernández-Berrocal (2004), el desarrollo de la Inteligencia Emocional (IE) en los referentes educativos favorece el desarrollo identitario del estudiante. Ello es fundamental, puesto que el referente no solo transmite conocimientos curriculares, sino que oficia como modelo a seguir (para bien o para mal) en la configuración del perfil afectivo y emocional, estimulando su capacidad para gestionar lo que sienten. Sin embargo, este proceso se desarrolla en un contexto de acentuada diversidad cultural en las aulas, lo cual exige necesariamente trascender los enfoques universalistas en educación (Bordoli, 2015; Montañez et al., 2014). A este respecto, la imperiosa necesidad de adaptar constantemente los métodos de enseñanza y el currículo visibilizando la diversidad plantea un desafío significativo que, en consecuencia, puede incrementar el estrés profesional del docente (Tatar & Horenczyk, 2003, citado por Extremera & Fernández-Berrocal, 2004)

En esta misma línea, Kaplan (2006, citado por Saldivia, 2015) añade que muchos docentes pueden sentirse desbordados por las demandas de un estudiantado cada vez más diverso y complejo (socioeconómica, sociocultural y conductualmente), lo que puede afectar sus estrategias de enseñanza y las relaciones en el aula.

La Profesionalización del Referente: Reflexión y Conciencia de la Implicación

La complejidad educativa (Ardoino, 1997, 2005) se refiere a la naturaleza intrincada y multifacética de la enseñanza y el aprendizaje. En este contexto, múltiples variables interconectadas (psicológicas, sociales, culturales, institucionales, políticas) interactúan de maneras no siempre evidentes. En el encuentro intersubjetivo entre referente y estudiante, coexisten tensiones y paradojas que no pueden ser eliminadas, sino que deben ser gestionadas. Por consiguiente, si bien Guerra (2013) y Schroeder (2015) no abordan directamente el ámbito educativo, sus aportes sobre el manejo de sentimientos y emociones como la complejidad de los estados afectivos resultan fundamentales para que el referente analice la aparición de afectos ambivalentes y cómo estas pueden influir en la "ritmicidad" en el encuentro intersubjetivo pedagógico. Además, reflexionar sobre las posibles incidencias socioculturales y el prisma desde donde se da el encuentro con el estudiante puede favorecer el reconocimiento de la diversidad humana (Bordoli, 2015; Montañez et al., 2014).

La noción de implicación invita al referente a reconocer su propia posición subjetiva en el vínculo educativo (Ardoino, 1997, 2005; Ruiz Barbot, 2017), considerando cómo sus experiencias históricas y sociales pueden moldear su percepción y sus relaciones (De Gaulejac, 2008, 2016; Lapassade, 1980; Olaza y Ruiz Barbot, 2023). En este sentido, los *atravesamientos* históricos y sociales (Lapassade, 1980; De Gaulejac, 2008, 2016) pueden influir en la percepción de la realidad y en las relaciones con los estudiantes. Como señalan Olaza y Ruiz Barbot (2023), es fundamental reflexionar sobre cómo nuestras creencias y valores impactan en la construcción de vínculos en el aula: "Saber más sobre nuestra ideología en el sentido de visión del mundo desde donde estamos ubicados socioeconómicamente, culturalmente, geográficamente, en redes de parentesco y amistades, todo lo que nos ha conformado como una individualidad subjetiva consciente e inconsciente, como parte de un inconsciente cultural del que hemos recibido mandatos, de una historia individual, de una historia colectiva, acompañadas de sus procesos de historicidad" (p. 6).

3.- Creencias Arraigadas y Prejuicios en la Educación Técnica

La Perpetuación de la Desigualdad a través de Estigmas

El bagaje cultural e histórico sobre la visión estigmatizadora sobre la oferta educativa de la UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay) y sus estudiantes está siendo revertida por un desarrollo creciente de revalorización y reconocimiento social de su contribución (Saldivia, 2015). A pesar de este avance, quedan vestigios donde la desigualdad es perpetuada en el

ámbito educativo por las creencias no explícitas y los prejuicios históricos sobre la educación técnica (Heuguerot, 2002, citado en Caraballo et al., 2018; Ventós Coll, 2015), un fenómeno acentuado por políticas neoliberales que individualizan el fracaso (Caraballo et al., 2018). Este contexto, donde estigmas como el de "jóvenes clase peligrosa" configuran la interpelación al referente (Gatti, 2008; Castel, 2003; Ruiz Barbot, 2017), exige una vigilancia ética constante en el vínculo pedagógico (Giménez & Rebellato, 1997).

Es precisamente para sostener esta vigilancia y proteger la vocación educativo que la visibilización de la Implicación —entendida como los posibles atravesamientos que conforman presupuestos subjetivos y posición en el campo social (Olaza y Ruiz Barbot, 2023; Acevedo, 2002; Cocha Trinidad et al., 2018; Mancovsky, 2011)— se vuelve fundamental. De este modo, al integrar esta subjetividad en el tríptico de reconocer-comprender-accionar, se fomenta promover el reconocimiento mutuo (Honneth, 1997), uno de los factores que colabora para dismantelar las barreras estigmatizantes (Caraballo et al., 2018; Montañez et al., 2014; Valverde Díaz, 2021). Mientras la Inteligencia Emocional (IE) favorece la gestión consciente de las emociones (Bisquerra, 2011, 2012), propiciando su autocontrol, es la explicitación de la Implicación la que, en acción sinérgica contribuye a deconstruir la matriz perceptiva para identificar barreras en el vínculo.

Esta exploración contribuye, por ejemplo, a prevenir posicionarse desde una "subjetividad heroica" (De la Aldea, 2018), que niega el potencial intrínseco del estudiante al reproducir categorías desiguales e instauradas —y vividas como normales y ahistóricas— (tales como el que puede/sabe y el que no). Adicionalmente, la reflexión crítica sobre la implicación puede favorecer la prevención de la consecuente homogeneización curricular estudiantil, (Bordoli, 2015).

Es así que la Implicación —en su dimensión de entramado psico-socio-histórico no consciente— introduce un riesgo crítico: la susceptibilidad de error e ilusión (cegueras) en la comprensión de los avatares vinculares y expectativas, conforme a las postulaciones epistemológicas de Morin (1999).

Por consiguiente, la tesis articula esta perspectiva epistemológico con la Inteligencia Emocional (IE), dado que la ausencia de una reflexión crítica sobre la implicación tácita puede generar sesgos y la reproducción de modelos hegemónicas, desiguales o etnocéntricas (Olaza, 2000), circunstancia que, a su vez, podría obstaculizar la adecuada gestión de los estados afectivos (propios y ajenos) requerida para garantizar la inclusión efectiva. En suma, la toma de conciencia de estos puntos ciegos —es decir, la desnaturalización de lo que se presenta como "dado" (Olaza, 2000)— es el mecanismo que

transforma el sentir-comprender-accionar, permitiendo al referente potenciar el reconocimiento empático con la diversidad estudiantil.

4-La Noción de Implicación en el Ámbito Educativo

La Implicación, más que una adhesión ideológica o un compromiso sartreano (Acevedo, 2002), adquiere en las ciencias sociales y humanas un carácter dinámico y complejo, esencial para la comprensión de los encuentros vinculares pedagógicos. Conceptualmente, la implicación se define como aquello plegado y oculto (Cocha et al., 2018), un complejo nudo de relaciones y adhesiones que demandan un análisis riguroso de la propia posición del sujeto (Lourau, 1987). En efecto, la distinción entre lo implícito (estructuras institucionales, normas y afectos inconscientes) y lo explícito (la interacción visible) requiere una constante explicitación y análisis. Esta noción, influenciada por el concepto de "intelectual implicado" (Lourau, 1975), se aparta de la neutralidad tradicional, promoviendo una mirada crítica y reflexiva.

Por consiguiente, la implicación en el ámbito educativo adquiere una relevancia particular al cuestionar la idea de neutralidad emocional del referente, desvelando que gran parte de su lente subjetiva puede ser etnocéntrica y, por ende, sesgada. Desde esta perspectiva, el vínculo intersubjetivo se halla entretejido por diversos atravesamientos culturales, ideológicos, políticos e históricos que pueden configurar desde donde percibe el referente (De Gaulejac, 2008; Mancovsky, 2011). En este sentido, las políticas y leyes trascienden su carácter abstracto, entrelazándose para preestablecer juicios que el referente debe gestionar. A modo de ejemplo, la normativa sobre el tabaquismo (mencionado en el mandato del Presidente uruguayo Vázquez) puede alterar la percepción del referente, quien pasa de ver el fumar como un hábito a interpretarlo como un incumplimiento o desacato, redefiniendo su respuesta emocional y conductual. Así, la discrepancia entre la expectativa deontológica de acogida y la realidad del rechazo vincular interpela el ejercicio profesional. Este quiebre ético-emocional se origina en la necesidad de hacer explícita la implicación (Mancovsky, 2011; Olaza & Ruiz Barbot, 2023), siendo la ambivalencia afectiva (descrita psicoanalíticamente como la tensión entre "contenerlo en sus brazos o tirarlo por la ventana", según Schroeder, 2015) un síntoma de que los marcos psicosocioculturales implícitos del referente han sido activados.

Para gestionar esta dinámica, la Inteligencia Emocional (IE) y el análisis de la implicación emergen como herramientas interrelacionadas, propiciando suspender la reacción y el juicio hegemónico. La IE le permite al referente reconocer y gestionar sus propias emociones-sentimientos (Bisquerra, 2011, 2012) y la contratransferencia (Piriz, 2017),

utilizando dichos afectos para evitar su traducción en barreras pedagógicas o etiquetamiento (Caraballo Fernández et al., 2018).

A su vez, la reflexión crítica complementa el desarrollo de la capacidad [la IE] al instar al referente a explorar la génesis profunda de sus estados afectivos. Gracias a este ejercicio, se pueden ir haciendo perceptibles las connotaciones subjetivas, psicosociopolíticas y culturales arraigadas, proceso indispensable para deconstruir una homogeneización que acalle la diversidad (Montañez, Olaza y Silvestri, 2014) y reproduzca categorías desiguales históricamente construidas y vividas como "naturales" o "normales".

Profundizando en el ejemplo ya ilustrado anteriormente del aprendizaje escalonado y lineal de currículum prescriptos, regido por la edad cronológica, evidencia que dicha estructura no es más que una simplificación administrativa que contradice la naturaleza heterogénea del desarrollo (Bordoli, 2015). En consecuencia, tal exigencia —la de la progresión lineal— resulta tan irrefutablemente arbitraria como asignar un valor positivo al crecimiento rápido del girasol o condenar el ritmo pausado del roble.

De esta forma, la reflexión crítica va desmantelando esta arbitrariedad al revelar que el problema no radica en las características intrínsecas del desarrollo de cada estudiante, sino en la imposición silenciosa de modelos hegemónicos que pueden moldear la subjetividad del referente y prefigurar lo esperable o no en el encuentro intersubjetivo.

Ello puede generar expectativas tan rígidas que el ideal normativo se puede convertir en el enemigo declarado del encuentro pedagógico, al desestimar y anular el valor intrínseco de las trayectorias singulares y heterogéneas.

Por ende, esta revelación puede operar en la transformación en la matriz perceptiva del referente: el estudiante deja de ser categorizado bajo la mera óptica del déficit para ser considerado desde su potencialidad constitutiva y singularidad. Además, esta visión optimiza la toma de decisiones profesionales, permitiendo al referente realizar derivaciones oportunas y acompañar interdisciplinariamente desde las necesidades reales del sujeto educativo. En esta lógica, el diagnóstico no es el destino, sino como punto de partida para la comprensión y el entendimiento del otro singular.

La crisis de la pandemia COVID-19 constituye otro ejemplo elocuente de cómo el contexto sociohistórico puede desterritorializar e influir decisivamente en el vínculo pedagógico. A pesar de las respuestas institucionales rápidas, que impulsaron la modalidad a distancia y la implementación intensiva de recursos tecnológicos (Plan Ceibal, plataformas digitales)

(INEEd, 2023; Sosa & Ambrosi, 2021), la transición impuso una alta demanda emocional al referente.

El desarrollo de nuevos espacios pedagógicos virtuales estuvo caracterizado por el hiper-trabajo, que difuminó la separación entre vida personal y profesional (Ruiz Barbot et al., 2022). Esta tensión entre el esfuerzo desplegado para sostener la ligazón educativa a distancia y la realidad socio afectiva de los estudiantes y de los propios docentes se hizo palpable, marcando un hito en la comprensión de la fragilidad y la resiliencia del vínculo ante la disrupción sistémica.

Si bien la resiliencia colectiva se manifestó en la emergencia de una identidad de apoyo mutuo que fungió como factor clave para gestionar la situación, sin embargo, la vinculación con los estudiantes fue limitada. A pesar del compromiso y la abrupta transición a la modalidad a distancia (INEEd, 2021), el contexto mundial exacerbó las inequidades, causando severas consecuencias socioemocionales en los estudiantes. Esta dinámica se tradujo en modificaciones significativas en los logros y un aumento crítico de la desvinculación, donde la Formación Profesional Básica (FPB) no quedó exenta (INEED, 2023b).

Por lo tanto, el análisis de la implicación se erige como una herramienta conceptual y metodológica que potencia al rol del referente a desafiar activamente estos sesgos universales, fomentando la construcción de lazos sociales equitativos y singulares (Honneth, 1997), lo que puede incidir en la calidad del encuentro vincular pedagógico. En suma, el presente trabajo de investigación integra la implicación, construida históricamente y permeada por juicios contextuales, como un factor que puede modular la percepción del referente hacia el estudiante y, por consiguiente, la construcción de vínculos pedagógicos. Se argumenta que la reflexión crítica sobre estos supuestos implícitos y la desnaturalización de prejuicios se constituye en un pilar agenciador para el encuentro educativo (Olaza, 2000), ya que este proceso de "desnaturalizar lo que se nos presente como 'dato'" (Olaza, 2000 p.30) permite trascender dicotomías simplistas y transformar el encuentro pedagógico hacia experimentar la diversidad y la construcción de relaciones equitativas e inclusivas, instando a que cada sujeto "se nutr[a] de su mundo vivido y de lo compartido, y trabaj[e] sobre la historicidad para efectivizar el encuentro con el Otro en la educación" (Olaza, 2000, p. 128).

5.- Estrategias de Navegación Afectiva: El Afrontamiento de la *Hilfflosigkeit* (Desamparo) y la Potenciación del Vínculo Educativo en el Plan FPB

A pesar de que el Plan de Formación Profesional Básica (FPB) de la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) se ha consolidado como una política educativa que promueve la

inclusión de adolescentes y jóvenes que se desvincularon del sistema, aún persisten desafíos vinculares. Por consiguiente, la necesidad de abordar las emociones en el vínculo educativo es sustancial.

La centralidad de un trabajo psíquico activo para procesar el afecto en la construcción de relaciones equitativas y en la prevención del desgaste profesional de los referentes educativos subraya su importancia para promover un vínculo educativo (Durán et al., 2001; Mancovsky, 2011; De la Aldea, 2018). El objetivo primordial radica en superar la noción de *subjetividad heroica* y, en cambio, forjar una conexión basada en el reconocimiento mutuo. La IE del referente educativo se presenta, por lo tanto, como uno de los factores para moderar el impacto de las exigentes condiciones laborales, como la sobrecarga cognitiva, cuantitativa y emocional, así como los problemas de rol (INEEd, 2020).

De acuerdo con el modelo de demandas y recursos laborales (Bakker & Demerouti, 2013, citado en INEEEd, 2020), el desarrollo de la IE del referente, con sus componentes de autoconciencia, autorregulación, motivación, empatía y habilidades sociales puede constituirse en uno de los recursos personales que puede mitigar las exigentes demandas laborales, facilitando así la co construcción vincular educativo con los estudiantes y actuando, además, como agente de cambio en la línea de Freire (1970), cuya práctica pedagógica crítica y dialógica busca la concientización para transformar a los individuos en sujetos activos de su propia transformación social e histórica.

No obstante, la Implicación, construida históricamente y permeada por juicios tácitos, requiere ser objeto de análisis sistemático (Lourau, 1970; Olaza, 2000; Bordoli, 2013; Montañez, Olaza, Silvestri, 2014; Cocha et al., 2018; Acevedo, 2002; Olaza y Ruiz Barbot, 2023). Este ejercicio de metarreflexión sobre la propia contratransferencia permite al referente suspender el juicio hegemónico y transformar los puntos ciegos (Morin, 1999) en conocimiento crítico. Dialécticamente, mientras la Inteligencia Emocional (IE) gestiona la respuesta emocional del referente, el Análisis de la Implicación complementa esta acción al hacer explícita y gestionar la dimensión psico-socio-política, ideológica y cultural inherente a la práctica profesional en su contexto histórico. Por consiguiente, se asegura que la disponibilidad vincular se mantenga como un imperativo ético-pedagógico.. Esto previene que la antipatía personal desemboque en rechazo pedagógico —manifestado como bajas expectativas, etiquetamiento y enfoque en la carencia— que obstaculiza la misión inclusiva del FPB, vulnera el derecho humano fundamental al estudio y niega al estudiante su lugar como merecedor de la herencia cultural.

Esto, a su vez, lleva a la pregunta: ¿Cuáles son los recursos profesionales y éticos que debe desarrollar el referente para garantizar que el estudiante se sienta incondicionalmente enseñado y respetado (reconocimiento), más allá de la simpatía personal?

Inteligencia Emocional, Implicación y el Vínculo que Sana: Proceso de transición De Ser Requerido a Ser Re-Querido frente a la Violencia y el Silencio de la Vergüenza.

En el marco teórico, la praxis profesional en el ámbito educativo se ve nutrida por aportes psicológicos donde el referente se instrumenta para favorecer la transición del estudiante de ser meramente *requerido* por la institución (como objeto de norma policial y exigencia) a ser *re-querido* (como sujeto de vínculo y reconocimiento). Este proceso se fundamenta en la vulneración de derechos —ya sea manifestada en violencia explícita o en el silencio inherente a la vergüenza— y esos afectos pueden amenazar el encuentro pedagógico. Desde la perspectiva de Axel Honneth (1997), tal vulneración constituye una denegación de reconocimiento que atenta contra la integridad del sujeto en sus tres esferas (amor, derecho y solidaridad), y cuya presencia en el aula puede desestructurar el vínculo.

La **Hilflosigkeit** (indefensión, desamparo, o desvalimiento descrito por Bleichmar, H. 1997), un concepto fundamental en la teoría psicoanalítica, especialmente en Freud, que Bleichmar retoma y reformula en su análisis de la subjetividad en contextos sociales complejos. Un desvalimiento no solo como un estado inicial, sino que se puede reactivar en la adultez frente a las fallas del albergue social y cultural que no logran ofrecer sostén (educación, familia, estado).

Bajo esta óptica, esta situación puede movilizar una contratransferencia, resonancia afectiva que la transferencia del estudiante puede provocar en el interior del referente, fenómeno inevitable y necesario para la comprensión del vínculo.

Por consiguiente, la gestión de dicha contratransferencia demanda la activación rigurosa de la Inteligencia Emocional (IE) y el Análisis de la Implicación y contratransferencia como dispositivos que permiten suspender el juicio y evitar que la reacción afectiva se convierta en una barrera pedagógica (De la Aldea, 2018, Mancosky, 2011).

Bajo esta premisa de complejidad afectiva promovida por el desamparo del estudiante, se identifican dos momentos críticos de movilización que desafían de manera particular la profesionalidad y la ética del referente:

5.1-Movilización ante la Conducta Disruptiva.

5.2- Movilización ante la Vergüenza por Abandono de los Progenitores Primarios (Contratransferencia de Evitación)

5.1- Movilización ante la Conducta Disruptiva.

La Movilización afectiva donde el equipo de referentes educativos se ve afectada es por ejemplo ante la Conducta Disruptiva⁶. El trabajo colaborativo, se erige aquí como un imperativo ético de contención, no de castigo, proponiendo un tránsito conceptual fundamental: pasar de un estudiante requerido (objeto de control institucional - policial) a uno re-querido, es decir reconocido como sujeto (Honneth, 1997).. En este sentido, se subraya la esencialidad del compromiso vincular afectivo en la praxis pedagógica para enseñar nuevas formas de manejo intra e interpersonal, lo que permite potenciar la gestión de las experiencias áulicas y atender a las necesidades estudiantiles.

La trascendencia de esta problemática radica en que la Hilflosigkeit entendida como desamparo/impotencia/indefensión(Bleichmar, 1997) que la vulneración de derechos puede instalar en el estudiante —pudiéndose manifestar en el debilitamiento de su autorregulación, memoria y concentración áulica actual—hace que la violencia pueda emerger como una defensa desesperada ante la amenaza identitaria (Jeammet, 2002). Esta conducta disruptiva es, en esencia, un grito que clama por límites saludables, existencia y el reconocimiento intersubjetivo negado (Honneth, 1997). Una dinámica que, sin embargo, nos ofrece la esperanza de la reparación, ilustrada vívidamente en el episodio del estudiante Zezé y su maestra (*Mi planta de naranja lima*, 2007), cuya subjetividad es ayudada a autorregularse mediante lazos sociales empáticos, resonando con la pedagogía de Bernfeld (2005) y su énfasis en la autoridad técnica para vincular al sujeto con el orden comunitario.

Además, en algunos, la ausencia de un apego seguro⁷ temprano (Bowlby, 1951) puede reactivar ansiedades ante frustraciones mínimas actuales (ejemplo pérdida de un examen), generando dificultad de sostener y comprensión de esos avatares en los referentes. A esta problemática se añade la violencia simbólica institucionalizada (Bourdieu, 1994; Gatti, 2008; Manckovsky, 2011), que puede exacerbar estas vivencias, mermando el aprendizaje y la autoestima. Esta dinámica puede incidir en la auto o heteroagresión como mecanismo

⁶ Wikipedia define la conducta disruptiva como un patrón antisocial que, mediante acciones hostiles, viola marcadamente las pautas sociales aceptadas e incita a la desorganización y amenaza de la armonía grupal.

⁷ El apego seguro temprano se define como el vínculo afectivo y emocional estable que desarrolla un infante con su figura de cuidado principal (generalmente la madre o el cuidador primario), caracterizado por la confianza en la disponibilidad y capacidad de respuesta de dicha figura cuando el niño se siente amenazado, asustado o angustiado.

defensivo desadaptativo, constituyendo una forma ilusoria de control para contrarrestar el dolor psíquico (Jeammet, 2002; Bleichmar, S,2008; Bleichmar H, 1997).

Paradójicamente, la manifestación de este sufrimiento se interpreta y sentencia como un mero acto de rebeldía, etiquetando al estudiante como "insoportable" y urgiendo a su farmacologización bajo el rótulo de "déficit atencional". Esta respuesta institucional, lejos de contener, puede cristalizar el ciclo de exclusión y la denegación de reconocimiento (por ejemplo en un diagnóstico diferencial). Esto obliga a una reflexión ética : ¿Es la insoportabilidad un rasgo del sujeto, o la denuncia del trauma que porta? ¿El "déficit atencional" es una carencia neurobiológica o la evidencia de una atención sistemáticamente deficitaria o negada?

El desafío vincular radica en trabajar mancomunadamente (Nuñez,A 2017) para que la intervención de los referentes se constituya en una segunda oportunidad, decodificando la comunicación encubierta del dolor.. Esto obedece al imperativo ético-pedagógico de "tender la mano⁸" a un ser dañado, asumiendo la responsabilidad vincular y posicionando la intervención referencial como una práctica de reparación y garantía de la dignidad.

No obstante, el rol referencial enfrenta el desafío de encontrar límites saludables para conciliar el compromiso pedagógico, evitando tanto una Subjetividad Heroica como una distancia evasiva (De la Aldea, 2018). En este marco, la superación de dicha subjetividad —que obstaculiza la inclusión al operar bajo una lógica de urgencia y posicionar al referente como "salvador" y al estudiante como carente— se presenta como un imperativo para la transformación pedagógica. Por consiguiente, la alternativa estratégica exige un cambio de rol del "Hacer por" al "Hacer con" (co-construcción). Una de las formas para lograrlo es mediante el fomento del uso de la reflexión sistemática (análisis de la implicación) y el uso de la IE para gestionar los sesgos, asegurando que la disponibilidad vincular se mantenga basado en el reconocimiento mutuo .

Frente a estas complejidades, la gestión emocional del referente (Extremera y Fernández-Berrocal, 2004) se complementa con la contención provista por un sostén vincular colaborativo (Stevenazzi et al., 2020; Martinis et al., 2014) . Los dispositivos del FPB —como el Espacio Docente Integrado (EDI), Dirección, Equipo Multidisciplinario y Educadora, entre otros— resultan agenciadores para el reconocimiento social y simbólico de ambos. (Honneth, 1997; Raggio, 2017; Olaza, 2000; Olaza y Ruiz Barbot, 2023; Montañez et al, 2014; Nuñez, A 2017), facilitando que el estudiante se perciba como *alguien* y pueda empoderarse. Esta aproximación sintetiza un tránsito esencial desde la pedagogía

⁸ Entrevistado E10-U.

cuartelaria hacia un ejercicio profesional de la función educativa basado en la ética y la responsabilidad como agente de cambio (Bernfeld,1975)

Para que el encuentro vincular pedagógico opere como reparador, es valioso mitigar la Hilflosigkeit al transformar la vulnerabilidad en re-vinculación social efectiva, albergando su desarrollo. En este contexto, la IE de los referentes y su rol como modelo socioemocional dentro de la institución educativa pueden no solo albergar el desamparo del adolescente, sino funcionar como cobijo a su desarrollo. Esto permite que el vínculo educativo se erija como un espacio de reconstrucción que fomenta el volver a confiar en sus posibilidades y fortalezca su identidad (Dubet,2011; Ventos Coll,2015; Extremera et al.,2004; Nuñez, A.2017).

Por lo tanto, una formación emocional del referente, favoreciendo una transformación del rol hacia la conexión emocional con el estudiante (Abramowsky, citado en Saldivia, 2015). Una conexión emocional en tanto:el manejo de los afectos, trabajo colaborativo, la disponibilidad vincular y la reflexión crítica son una de las formas estratégicas de desafiar los estigmas sociales y favorecer a reconstruir la identidad del estudiante en el contexto de la modernidad líquida (Araujo, 2017; Bauman, 2015; Castel, 2004; Gatti, 2008; Olaza y Ruiz Barbot, 2023; Stevenazzi,2020,Bleichmar, S. 2008; Mancovsky, V 2011;Núñez, A 2017; Raggio, 2017).

Esto se convierte en una herramienta profesionalizante, de cobijo. Esta aproximación construye un espacio de pertenencia que facilita revertir el estigma, la baja autoestima y la exclusión, favoreciendo así una segunda oportunidad mediante un acompañamiento afectivo y colaborativo que trasciende la mera instrucción académica (Saldivia, A 2015, Ventos Coll, F. 2015) Este entorno forja la posibilidad de que el reconocimiento y la dignidad puedan surgir (De Gaulejac, 2008; Freud, 1915; Jeammet, 2002; Honneth, 1997). La propuesta de intervención personalizada emerge como un factor disruptivo ante las lógicas escolares tradicionales: si bien genera resultados sorprendentes y conmovedores, su eficacia se sostiene mediante la apertura y el interés de las autoridades implicadas, cimentando una reflexión responsable y continua.(Kachinovsky, 2012)

5.2- Movilización ante la Vergüenza por Abandono de los Progenitores Primarios (Contratransferencia de Evitación)

La construcción del lazo de confianza no está exenta de una alta complejidad emocional, pues enfrenta tanto las conductas disruptivas —previamente descritas— como la exigencia de manejo emocional ante la movilización del referente por la vergüenza del abandono que muchos estudiantes llevan consigo, un eco doloroso de la vulneración de derechos que han experimentado.

De acuerdo con Bisquerra (2010), las emociones se activan por un acontecimiento y predisponen a una respuesta organizada. En este sentido, y parafraseando a Bleichmar, H. (1997), el referente puede experimentar una amplia gama de emociones, ligadas a revivir experiencias de su propia historia (no consciente).

La vergüenza que experimenta el estudiante, a menudo, derivada por experiencias de desamparo primaria -Hilflosigkeit, es particularmente difícil de gestionar, pues se transforma en un profundo sufrimiento que silencia el maltrato (De Gaulejac, 2008).

Esta dinámica se agrava cuando el referente, por desconocimiento, evitación o actuación contratransferencial, por ejemplo puede rechazar entablar un vínculo con el estudiante, reforzando una brecha que impulsa al estudiante a buscar la confirmación de su ilegitimidad. La IE del referente emerge como forma de lograr una ritmicidad intersubjetiva empática (Guerra, 2013) y evitar que una resonancia inadecuada obstaculice el encuentro compartido. El foco de esta investigación radica, por lo tanto, en la necesidad de que el referente trascienda esta reactividad hacia una toma de conciencia y metacognición emocional, lo que facilita una comprensión profunda de la dinámica vincular y permite una respuesta ponderada que trasciende impulsos o "subjetividades heroicas" (De la Aldea, 2018). Fomentar esta reflexión propicia deconstruir los presagios pigmaliónicos y destaca el beneficio de un trabajo colaborativo en clave de sinergia (Núñez, A 2017; Ruiz Barbot, M.2017; Raggio, A.2017; Bleichmar, S.2008; Martins & Stevenazzy, 2014). Dicho proceso no solo contribuye al bienestar emocional del referente al prevenir el desgaste (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Abraham, 2011), sino que también impulsa el desarrollo integral del estudiante al mitigar el "sufrimiento moral" (Honneth, 1997). Por consiguiente, la comprensión y gestión de las emociones, tanto propias como ajenas, en un ambiente de colaboración y apoyo, es el imperativo ético de la praxis vincular, sintetizando la promesa reparadora de "no estás solo" capaz de ir disolviendo el desamparo y reafirma la dignidad del estudiante en su resiliencia.

Esta intervención, al acoger al estudiante en redes humanas, podría potenciar lo que se conceptualiza como una "ortopedia emocional" , lo cual propiciaría su crecimiento. Consecuentemente, se valida el objetivo de esta tesis, que analiza cómo la IE y la implicación de los referentes educativos pueden influir en la construcción de un vínculo pedagógico con los estudiantes del FPB creando así un campo favorable para su desarrollo integral y aprendizaje curricular.

6.- El Contexto del Plan FPB: Desafíos y Oportunidades

El Plan FPB se desenvuelve en un escenario marcado por la segregación histórica de las ofertas educativas (INEEd, 2021) y la potencial estigmatización que puede afectar a sus estudiantes (Ventos Coll, 2015), un fenómeno asociado al capital cultural (Bourdieu, 1983). Para contrarrestar estas barreras preexistentes, el desarrollo de competencias socioemocionales en los referentes emerge como una estrategia. En efecto, los referentes pueden influir en el perfil afectivo y emocional de los estudiantes (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Abarca et al., 2020; Vallés & Vallés, 2003), por lo que su profesionalización exige una praxis reflexiva que integre la dimensión afectiva para albergar un encuentro experiencial con el estudiante. Este proceso de re-empoderamiento se cimienta en la creación de un ambiente inclusivo que valore la integridad del estudiante, desafiando el efecto Pigmalión y promoviendo la empatía, la seguridad y la motivación intrínseca (Caraballo Fernández et al., 2018).

Resulta de valor que este proceso educativo considere las barreras socioculturales que pueden limitar la construcción de la identidad de los estudiantes (Olaza, 2000), implementando estrategias pedagógicas que busquen trascender estas limitaciones y fomentar una identidad robusta basada en el reconocimiento y la valoración de la diversidad (Honneth, 1997). Tal como señalan Ruiz Barbot et al. (2017), un entorno de aprendizaje que celebra la diversidad tiene el potencial de generar encuentros significativos y reconocimiento mutuo, favoreciendo la convivencia y una reflexión tanto a nivel individual como colectivo.

7 - Dispositivos que potencian la Deconstrucción de Barreras Emocionales

Diversas figuras y dispositivos institucionales desempeñan un papel en la promoción de la reflexión sobre las emociones dentro del encuentro educativo entre referentes y estudiantes:

7.1 Figuras Educativas

- El Docente de Taller: El Docente de taller asume una asignación horaria (regulada por la normativa UTU, 2021) cuya función facilita la edificación de vínculos socioemocionales y promueve el desarrollo integral del estudiante, dedicando un tiempo valioso a la construcción de relaciones significativas dentro de un contexto educativo que a menudo presenta múltiples demandas (Fuentes, 2023). Este tiempo pedagógico de calidad se vuelve crucial como factor de resistencia frente a la vertiginosidad del tiempo (Araújo, 2017) que caracteriza a la Hipermodernidad y que amenaza la posibilidad de reflexión y continuidad en la trayectoria de los jóvenes..

- El Psicólogo/Psicólogo Social: La experticia de estos profesionales puede permitir una comprensión integrativa de los atravesamientos socio-contextuales o síntomas que trae el estudiante, el análisis de las dinámicas grupales y el diseño de intervenciones personalizadas destinadas a fortalecer la resiliencia emocional de los estudiantes (Informe de Evaluación sobre el Plan FPB 2007-2020). Actúan como mediadores emocionales, fomentando un clima de confianza, participación y respeto. La implementación de una escucha psicosocial por ejemplo en talleres, como en la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL), puede promover la deconstrucción de aprendizajes previos y la creación de vínculos educativos alternativos (Olaza y Ruiz Barbot, 2023). En el contexto del Plan, la alfabetización laboral se concibe como la creación de oportunidades y la adquisición de conocimientos que empoderan a los estudiantes para diseñar y construir su proyecto de vida como ciudadanos desde su derecho y posibilidad de inserción en el mundo laboral. La UAL constituye un dispositivo educativo, cuyo núcleo es el Proyecto de Trabajo Singular (PTS). Este proyecto se distingue por su metodología flexible, interdisciplinaria y contextualizada, que integra enseñanza, aprendizaje e investigación en la intersección del trabajo y la educación, partiendo siempre de la realidad de los jóvenes. Con la finalidad de fortalecer la relación entre la educación y el mundo laboral formal, desde la perspectiva de derecho lo realiza a través de la metodología de elaboración del PTS (se inicia con la Genealogía Laboral y la problematización de temas elegidos por consenso, utilizando un aprendizaje participativo) por añadidura no solo busca mejorar la inserción laboral, sino también promover la construcción de ciudadanía y la prevención de la deserción, ofreciendo un andamiaje entre el saber, el saber ser y el saber hacer del estudiante.
- El Educador: La Resolución ANEP (2022) redefine el rol del educador en la DGETP, destacándolo como un actor central en la promoción del bienestar estudiantil y la construcción de lazos afectivos. Su capacidad para sostener el vínculo educativo incluso en situaciones adversas (Valverde Díaz, 2022) genera confianza, eleva la autoestima y fomenta un sentido de pertenencia en los estudiantes. El rol del educador en el contexto educativo, ejercido por profesionales de diversas disciplinas como la educación social o psicología con experiencia comunitaria, se centra en el acompañamiento y seguimiento del estudiante, sirviendo de nexo entre la institución, la familia y la comunidad para fortalecer el vínculo del educando con la propuesta educativa y promover su continuidad. Sin embargo, el incremento en su carga laboral y disminución de horas puede representar un obstáculo para esta importante labor (INEEd, 2021).
- La Dirección y los Adscriptos: El liderazgo de la dirección y el rol de los adscriptos en la promoción de la colaboración activa entre todos los profesionales del FPB se revela como

un factor promotor del fortalecimiento de los vínculos educativos dentro de la institución (Carolina y Leal, 2007).

7.2.- Espacios de Colaboración y Reflexión

Considerando la creciente literatura que asocia el estrés laboral docente con la vulnerabilidad a problemas de salud mental y física (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Durán et al., 2001), la regulación emocional del referente emerge como un factor crítico en el contexto educativo (Dubourdieu, 2011; Extremera et al., 2004). Por un lado, la Psico Neuro Inmuno Endocrinología (PNIE; Dubourdieu, 2011) proporciona un marco holístico que integra las dimensiones biológica, psicológica, social y espiritual, justificando la vital importancia del autocuidado (como la meditación y el establecimiento de límites) y el sentido de vida/propósito en la salud integral del referente al validar la interconexión sistémica; por otro lado, Extremera y Fernández-Berrocal (IE) complementan este enfoque al ofrecer el concepto operativo de Reparación Emocional, el cual subraya la necesidad de desarrollar competencias socioemocionales específicas como mecanismo directo para prevenir el desgaste profesional (*burnout*). El Consejo Asesor Pedagógico (CAP), el Espacio Docente Integrado (EDI) y equipo Multidisciplinario se configuran como dispositivos institucionales para fomentar dicha regulación a través de la reflexión colaborativa y el apoyo mutuo entre pares, promoviendo, a su vez, la contención integral tanto para estudiantes como para docentes.

- El Consejo Asesor Pedagógico: El CAP es un dispositivo institucional regulado por el Estatuto del Estudiante (ANEP 2005), está compuesto por tres docentes (uno designado por dirección, otro elegido por pares y un tercero por los estudiantes, cada uno con suplente) y tiene como objetivo principal garantizar un marco de convivencia y aprendizaje equitativo, delineando derechos y deberes, y permitiendo la personalización de las trayectorias educativas. Esta se realiza de manera colaborativa, abordando las problemáticas estudiantiles y adaptando las propuestas pedagógicas a las necesidades individuales de cada estudiante.
- El Espacio Docente Integrado: Otro elemento para comprender la práctica del referente es el Espacio Docente Integrado (EDI) –nombre formal del dispositivo de coordinación. Es relevante señalar que, en el ámbito cotidiano, este espacio es denominado "la EDI" por los referentes educativos. Este promueve un encuentro semanal para reflexionar colectivamente entre los referentes educativos, sobre los acontecimientos áulicos, buscando solucionar situaciones que los estudiantes puedan estar transitando en el marco de las prácticas pedagógicas (Ventos Coll, 2015), cómo abordar las necesidades emocionales de los

estudiantes de una manera más efectiva (Martínez et al., 2004, citado por Valverde Díaz, 2022; Caraballo et al., 2018). Estos espacios no solo brindan contención a los estudiantes, sino que también facilitan el desarrollo profesional continuo de los docentes (Saldivia, 2015). Es así como docentes de diversas asignaturas colaboran para concretar una propuesta pedagógica basada en la integralidad, entendida como el acompañamiento del bienestar estudiantil trascendiendo meramente lo académico para abordar las realidades socio emocionales y materiales que pueden vulnerar derechos, generar estrés e impactar directamente en el rendimiento y la participación del estudiante.

- El equipo Multidisciplinario: La creación y el funcionamiento del equipo Multidisciplinario, busca proporcionar una atención integral a los estudiantes, abordando sus diversas necesidades. Sin embargo, la plena efectividad de esta unidad se encuentra condicionada por la disponibilidad adecuada de recursos tanto humanos como materiales. La Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP, 2021) resalta la necesidad de complementar la labor docente con el apoyo de equipos multidisciplinarios. Este artículo comparte la visión, a través de la Asamblea Técnico Docente (ATD), que subraya en las resoluciones de 2018 la importancia de que tales equipos operen en cada institución y la conveniencia de que los mismos incluyan, como mínimo, un psicopedagogo, para abordar adecuadamente los casos de discapacidad que se presenten en el estudiantado (ATD-CETP/UTU, 2018, p. 19). (pág. 50)

7.3.- Políticas Institucionales y Diseño Curricular

- Orientación y Desafíos de las Políticas Educativas: Las políticas educativas implementadas en Uruguay (ANEP, 2025) y el Marco Curricular Nacional buscan orientar la práctica pedagógica hacia un enfoque centrado en el estudiante y la construcción de vínculos de calidad. Desde un andamiaje legal y procedimental, el sistema normativo uruguayo se ha enfocado en la protección de derechos y la atención a la diversidad en el ámbito educativo. Este marco se sustenta en leyes fundamentales como la Ley 19.747, que modifica el Código de la Niñez y la Adolescencia para crear el Sistema Integral de Protección a la Infancia y a la Adolescencia contra la Violencia (SIPIAV), la Ley 19.580 de Violencia hacia las Mujeres basada en Género, y la Ley 19.172 de Regulación y Control del Cannabis, que impacta directamente en el abordaje del consumo. Estas leyes se complementan con un conjunto de protocolos y guías específicas de la ANEP para la práctica institucional, abarcando desde la promoción de salud y prevención del suicidio en adolescentes (ANEP, 2021) y el abordaje del consumo (JND), hasta la gestión de la convivencia y violencia (Protocolos ANEP 2018a, 2015, 2014), y la inclusión educativa mediante la adecuación curricular (Resolución 3317/17), el apoyo a personas con discapacidad (ANEP, 2017) y las acciones afirmativas

para poblaciones afrodescendientes y trans (ANEP, 2018b). No obstante, la preparación integral de los referentes para abordar problemáticas complejas y diversas continúa siendo un desafío significativo. De hecho, ante la vertiginosidad tensional entre la alta exigencia emocional y la escasez de recursos y apoyo institucional configura un entorno laboral que podría actuar como un obstáculo significativo para la gestión emocional y la construcción de un vínculo educativo cálido- cercano por parte del referente.(Fuentes, M. 2023).

- Flexibilidad Curricular y Adaptación a las Necesidades: Los diseños curriculares flexibles del Plan FPB (DGETP, 2021) promueven la reflexión pedagógica de los referentes, permitiéndoles adaptar las estrategias de enseñanza a las diversas necesidades y trayectorias de vida de los estudiantes, y reconociendo así la singularidad de cada recorrido educativo.

7.4.- Bienestar Docente, Desarrollo Personal y profesional

- La Terapia como Herramienta de Contención, deconstrucción y Reflexión: La participación en terapia y la reflexión personal son importantes para el bienestar del referente, actuando la terapia como contención emocional y prevención del burnout (Durán et al., 2001), con acceso a través de las leyes de Salud Mental y su reglamentación y las prestaciones del Ministerio de Salud Pública (MSP), en el Sistema Nacional Integrado de Salud.
- Reconocimiento y Bienestar Docente: Los informes analizan las fuentes de reconocimiento del docente (principalmente los estudiantes, seguidos por superiores y familias), concluyendo que este factor favorece la motivación de su labor como significativa y dotada de propósito. En efecto, un alto sentido de la significancia del trabajo se correlaciona directamente con el bienestar del docente(INEEd , 2020)
- El Sentido laboral - realización/significancia del trabajo docente como catalizador del bienestar del referente y vínculo educativo: La conexión del referente con un *sentido-propósito de la vida* significativo en su labor docente (INNED 2020, Dubourdieu, 2011) se revela como un factor que puede fomentar la calidad del encuentro con los estudiantes. Encontrar un propósito trascendente en la enseñanza actúa como un catalizador poderoso para el aprendizaje y el fortalecimiento del lazo pedagógico (Bleichmar, S 2008). Este se puede transformar en un vector de contagio⁹, donde el referente que manifiesta orgullo y propósito puede promover una sensación positiva en el estudiante,

⁹ Idea propuesta por Alejandro de Barbieri, psicólogo uruguayo y experto en Logoterapia (Búsqueda de Sentido), enfatiza que la dimensión emocional y ética del docente es intrínseca al acto pedagógico, definiendo el orgullo profesional con significancia laboral como una de las fuentes de una autoridad genuina que incide en promover la motivación intrínseca en el estudiante.

influyendo en su motivación intrínseca y fortaleciendo el vínculo educativo como catalizador del aprendizaje.

- Cultivando la Paz Interior- Creencia en algo Trascendental como Estrategia de Resiliencia Docente ante las Demandas del Plan FPB: La experiencia subjetiva de paz interior, alcanzada a través de la conexión con una dimensión trascendente y espiritualmente evolucionada del ser, emerge como un eje para el bienestar y resiliencia del referente. A su vez, facilita al referente suspender el juicio y operar desde la calma activa (no reactiva) frente a la conflictividad vincular (Dubourdieu, M 2011)
- La Formación Docente, mejora el Bienestar al dotar al profesor de competencias para comprender los avatares de los vínculos áulicos y cómo manejarlos, permitiéndole autorregular la carga afectiva y transformar la tensión vincular en una respuesta profesional y colectiva.(De la Aldea 2018).

No obstante la formación como un proceso dinámico que busca responder a las demandas de contextos educativos diversos, enfrenta desafíos significativos evidenciados en la sensación de sobrecarga cognitiva y la necesidad de una preparación más sólida (Saldivia, 2015; Fernández et al., 2018). Esta problemática se enmarca en la paradoja de la sobrecarga formativa, donde el referente se ve afectado por un doble mecanismo de impacto: por un lado, el docente con un mayor nivel de formación experimenta sobrecarga, ya que la conciencia aguda de las necesidades del estudiante choca con la escasez de recursos y el apoyo institucional, pudiendo generar una profunda frustración profesional(Ineed, 2020); por otro, aquel con baja formación se puede sentir desbordado debido a la falta de herramientas, lo que intensifica su inseguridad e ineficacia en el manejo de las experiencias áulicas.

Frente a la necesidad de una preparación más sólida, existe una convergencia en la literatura que subraya la pertinencia contextual de la capacitación(Díaz, 2017; Saldivia, 2015) para promover el vínculo afectivo y la inclusión, considerando la singularidad del plan (INEEd, 2019). La literatura demanda que la formación contemple los diversos ritmos y estilos de aprendizaje (Bordoli & Martinis, 2010), lo que exige reflexibilidad, flexibilidad y personalización. (Olaza y Barbot,2023)

Esta convergencia se manifiesta al señalar los déficits persistentes de la formación inicial en prácticas inclusivas y en la imperiosa distinción entre dificultades de aprendizaje —primarias (neurológicas) y ante el aprendizaje —secundarias (socioemocionales)—, lo cual dificulta la transformación de barreras proyectadas en el vínculo pedagógico (Fernández Caraballo et al., 2018; Ruiz Barbot, 2016; Díaz, 2022; Stevenazzi, 2014).

Por consiguiente, y ante la persistente tendencia escolar a adaptar al estudiante a un modelo hegemónico (Caraballo et al., 2018), la urgencia de una formación permanente que contemple la diversidad se subraya para evitar enfoques *procústicos* (Fernández Caraballo, 2006). Tales necesidades son consistentemente demandadas por estudios y propuestas específicas para el Plan FPB (Díaz, 2017; Saldivia, 2015, Ventos Coll, 2015), evidenciando así que la formación docente en el plan se beneficiaría al preparar a los referentes para la heterogeneidad del aula, promoviendo un vínculo educativo adaptable y evitando la universalización que ignora las particularidades del estudiantado.

8.- Posibles Obstaculizadores del Vínculo Educativo en Referentes

A modo de introducción, la solidez del vínculo educativo puede verse comprometida por obstaculizadores sistémicos y subjetivos. A nivel estructural, la precarización laboral (multiempleo, elección anual de horas, sobrecarga de grupos y trabajo no remunerado) puede incrementar una sobrecarga cognitiva y emocional que, sumada a la ambigüedad de rol y la paradoja de la formación docente, anteriormente descrita, puede desembocar en un progresivo desgaste profesional llegando a un *burnout*.

Al respecto y profundizando sobre las diversas demandas inherentes a la labor docente y sus posibles obstáculos al vínculo educativo, la literatura nacional (INEEd, 2020) describe

La elección anual de horas docentes en la DGETP-UTU introduce incertidumbre laboral que puede generar estrés (INEEd, 2020), sumándose a otras demandas como la sobrecarga cognitiva (INEEd, 2020), cuantitativa y emocional, así como a los problemas del rol, pudiendo contribuir al burnout (Bakker & Demerouti, 2013, citado en INEEd, 2020). La potencial ausencia de políticas que aborden estas exigencias y promuevan un equilibrio entre demandas y recursos (INEEd, 2020) también se erige como un factor limitante. Adicionalmente, la variabilidad del rol según el gobierno de turno, el multiempleo docente, las condiciones del horario de UTU nocturna, la sobrecarga de grupos y las aulas masivas (INEEd, 2020) podrían diluir la personalización y la escucha activa, afectando el vínculo.

Finalmente, la significativa carga no remunerada (trabajo fuera del aula) (INEEd, 2020 citando INEEd, 2016a, 2017b, 2019b) podría restar tiempo y energía para la reflexión y la construcción de vínculos significativos, mientras que la rotación del personal podría obstaculizar la consolidación de relaciones de equipo a largo plazo, a diferencia de la permanencia docente (INEEd, 2020). Ambientes laborales dignos, como señalan la OIT (2012), son una de las fuentes para optimizar el aprendizaje y fortalecer los lazos con los estudiantes.

Metodología

Para la revisión estilística, la sintetización de conceptos y la generación de ideas preliminares en ciertos párrafos, se emplearon modelos de lenguaje de inteligencia artificial (Gemini de Google y ChatGPT de OpenAI). La selección de contenido fundamental, el análisis crítico y las conclusiones de esta tesis son autoría exclusiva del investigador.

En el presente apartado se describe la estrategia metodológica seguida en el proceso investigativo, ahondando en aspectos que van desde la elección del paradigma y el enfoque metodológico, hasta las consideraciones éticas asumidas para la realización del estudio.

1.- Paradigma y enfoque metodológico de la investigación

“El paradigma es la orientación general de una disciplina, el modo de orientarse y mirar aquello que la propia disciplina ha definido como su contenido temático sustantivo” (Sautu, 2005, p.24).

Atendiendo a los criterios de orientación general de una disciplina (Sautu, 2005, p. 24), el paradigma que se asume para el desarrollo de la presente investigación es el interpretativo, y en correspondencia con este, se selecciona el enfoque cualitativo para abordar el objeto de estudio. Esta elección se complementa con una perspectiva crítico-reflexiva que busca la comprensión profunda de las prácticas pedagógicas. Desde esta óptica, el imperativo metodológico de articular la Inteligencia Emocional y el Análisis de la Implicación radica en que la primera gestiona la reactividad afectiva del referente; y en clave de sinergia, la segunda posibilita dismantelar las posibles cegueras de origen psicosociopolítico (sesgos, prejuicios y categorías desiguales), asegurando la transformación crítica de la matriz perceptiva para un encuentro con el estudiante pedagógico, ético y no hegemónico.

En el caso del paradigma interpretativo, Vasilachis (2014), manifiesta que le otorga un plus a quien investiga para ver al objeto de estudio, pues a través de este paradigma puede priorizar lo profundo sobre lo superficial; lo intenso sobre lo extenso; lo particular sobre las generalidades; así como la comprensión del significado y del sentido interno, subjetivo, antes que la observación exterior de presuntas regularidades objetivas.

También Vasilachis (2014), expone las características de la investigación cualitativa, atendiendo a los siguientes aspectos:

- En base a quién y qué se estudia: se interesa, esencialmente, por la manera en la que el mundo es comprendido, experimentado, producido; por el contexto y por los procesos, así como por la perspectiva de los participantes, por sus sentidos, por sus significados, por su experiencia, por su conocimiento y por sus relatos.

- Respecto a las particularidades del método: es interpretativa, inductiva, multimetódica y reflexiva. Utiliza métodos de análisis flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen los datos, centrándose en la práctica real, situada y en un proceso interactivo en el que intervienen el investigador y los participantes.
- En relación con la finalidad de la investigación: busca descubrir lo nuevo y desarrollar teorías fundamentadas de forma empírica, y es su relación con la teoría, con su creación, con su ampliación, con su modificación y con su superación lo que la hace relevante. Además, intenta comprender, hacer al caso individual significativo en el contexto de la teoría, proveer nuevas perspectivas sobre lo que se conoce, describir, explicar, construir y descubrir.

2.- Técnicas de Recolección de Datos

La técnica seleccionada para la recolección de los datos en este estudio es la entrevista, que se define como “una reunión para conversar e intercambiar información entre una persona (el entrevistador) y otra (el entrevistado) u otras (entrevistados)” (Sampieri, et al., 2014, p.403).

Según Ander-Egg (2011), de acuerdo al grado de estructuración que las entrevistas presentan en la investigación social, pueden distinguirse tres modalidades diferentes. Las entrevistas constituyen una herramienta fundamental en la investigación social, y su clasificación puede realizarse según el grado de estructuración que presenten, tal como lo describe Ander-Egg (2011). En este sentido, se distinguen principalmente tres modalidades:

En primer lugar, la entrevista estructurada, formal o estandarizada se caracteriza por el uso de un formulario de preguntas preestablecidas y estrictamente normalizadas, lo que asegura una uniformidad en la recolección de datos.

En contraste, la entrevista semiestructurada o basada en un guión permite una mayor flexibilidad. Si bien el entrevistador parte de un guión de temas y preguntas de referencia consideradas relevantes para la investigación, no se ajusta rígidamente a él, pudiendo incorporar otras interrogantes si son necesarias para la finalidad de la conversación.

Finalmente, la entrevista libre o no estructurada (también conocida como parcialmente estructurada) se basa en un guión de preguntas abiertas y se distingue por la ausencia de una estandarización formal. Dentro de esta categoría, Ander-Egg (2011) identifica cuatro modalidades principales: la entrevista clínica, la entrevista no dirigida, la entrevista en profundidad y la entrevista focalizada, cada una con particularidades en su aplicación y objetivos.

La entrevista guía se seleccionó como la técnica principal para esta investigación, dada su capacidad para explorar en profundidad las experiencias y percepciones de los participantes. Esta elección permitió una aproximación flexible al objeto de estudio, facilitando la indagación de la IE en el contexto educativo. A diferencia de otras modalidades de entrevista, la semiestructurada combinó una guía temática predefinida con la libertad de explorar aspectos relevantes que surgieran durante el diálogo.

Esta adaptabilidad fue vital para capturar las complejidades de las interacciones emocionales entre los referentes y los estudiantes, y para entender cómo estas dinámicas influyen en la construcción de vínculos dentro del marco del Plan de Formación Profesional Básica (FPB). Para aproximarse a la subjetividad de los referentes educativos, se incorporó el relato de una experiencia educativa de 2020, ocurrida en un taller de la Unidad de Alfabetización Laboral de la DGETP (Anexo 2).

Por su parte, el procedimiento muestral del estudio es de tipo no probabilístico, ya que la selección de la muestra no estuvo sujeta a probabilidad alguna, sino a las características de los sujetos de la investigación, los referentes educativos, y la viabilidad de estos para brindar la información necesaria para producir los datos y darles cumplimiento a los objetivos formulados.

Estos referentes son aquellos actores educativos que se vinculan con el estudiantado en el ámbito educacional y promueven procesos subjetivantes. Abarcan una amplia gama de roles en el proceso educativo, ya sea de vínculo directo: docentes de las diferentes materias del programa, Profesor de Taller, UAL, Idioma Español, Espacio Cultural Social y Artístico, Inglés, entre otros; o indirecto: Educador, Adscripto, Bibliotecólogo, Director, Encargado de Limpieza, Portero, Director Técnico de Gestión Académica, entre otros.

Se incluyó diferentes roles de referente educativo en la entrevista, ya que de estos surgen diferentes perspectivas, se van asignando distintos sentidos al objeto de esta investigación y desde allí es posible ir desplegando “puntos de vista, percepciones y sistemas de creencias” (McMillan y Schumacher, 2005, p. 401) y así contribuir a la construcción del objeto de estudio: el reconocimiento de la IE e implicación del referente educacional como facilitador del encuentro vincular con el estudiante en el Plan FPB.

A su vez, la inclusión de distintas miradas se acerca al ejercicio de una ética del saber, según Giménez y Rebellato (1997), *vigilancia ética* ante el posible desarrollo de procesos etnocéntricos en las prácticas comunitarias.

Los criterios de selección de los referentes educativos, la delimitación del universo, el ámbito y el contexto se sustentaron en la homogeneidad respecto a la temática, que trabajasen o hubiesen trabajado en la Escuela Técnica Andrés Bernardo Bruno o en la Escuela Industrias Gráficas, así como en la heterogeneidad de las variables edad, sexo, orientación tecnológica y rol que desempeñaran.

La elección de la Escuela Técnica Andrés Bernardo Bruno y la Escuela Industrias Gráficas para esta investigación respondiendo a criterios metodológicos y contextuales precisos para maximizar la diversidad de los datos. Ambas instituciones fueron seleccionadas por su participación activa en el Plan Inclusión FPB, lo que asegura la homogeneidad temática y la pertinencia de las experiencias analizadas. Más allá de esta uniformidad, la inclusión de ambas escuelas se fundamentó en la búsqueda de una heterogeneidad.

Aunque forman parte de la red UTU y aplican el FPB, presentan particularidades en sus culturas institucionales, enfoques pedagógicos y perfiles estudiantiles debido a sus distintas orientaciones tecnológicas; por ejemplo, la Escuela Industrias Gráficas se especializa en diseño gráfico e impresión, mientras que la Escuela Técnica Andrés Bernardo Bruno ofrece una gama más amplia que incluye carpintería, gastronomía y mecánica (ANEP, 2023). Esta diversidad en la especialización podría generar distintas dinámicas de aula y requerimientos de habilidades socioemocionales, influyendo en la implicación de los referentes educativos y en la construcción de vínculos pedagógicos. Además, al buscar la heterogeneidad en variables como edad, sexo, orientación tecnológica y rol de los referentes educativos en estas escuelas, la investigación aspira a capturar una gama más amplia de experiencias y perspectivas, reduciendo sesgos contextuales y permitiendo la emergencia de patrones y diferencias que potencien el análisis sobre la IE y la implicación del referente en el vínculo educativo dentro de los Planes de Inclusión FPB.

Además de la perspectiva nacional, la muestra se complementó con dos entrevistas a informantes calificados provenientes de contextos internacionales (Países Bajos y Estados Unidos). De esta manera, y manteniendo el estricto anonimato de los participantes conforme a sus solicitudes, la muestra final quedó compuesta por 21 entrevistados. En este sentido, la finalidad de esta dimensión intercultural no es la comprobación empírica exhaustiva en vivencias subjetivas de otros contextos mundiales, sino la exploración inicial de la pertinencia y los matices (*nuances*) de la Inteligencia Emocional (IE) y el Análisis de la Implicación en el vínculo educativo del Plan FPB. Lo cual se justifica en la necesidad de una visión más matizada y compleja del fenómeno, que integre el "sentido subjetivo" de los procesos simbólicos y emocionales en contextos educativos diversos (González, 2002),

contribuyendo así a una comprensión más profunda y contextualizada de la tríada vínculo educativo, IE e implicación.

Es relevante que, si bien la inclusión educativa se describe complejamente y en evolución por el INEE 2021 (siguiendo a UNESCO, 2008), con un enfoque europeo tradicional en inmigrantes y personas con discapacidad, en América Latina se vincula más a la vulnerabilidad social; este nuevo paradigma aspira a que todos los estudiantes aprendan juntos, priorizando a aquellos en riesgo de exclusión (Simón y Echeita, 2013), lo cual subraya la pertinencia de la aproximación metodológica elegida.

La investigación tomó en cuenta la implicación de la investigadora, que desempeña el rol de alfabetizadora laboral en el área 703 desde el año 2013 en el FPB. la alfabetizadora laboral en UTU, y específicamente en el Área 703 (relacionada con la Construcción Ciudadana en las Unidades de Alfabetización Laboral - UAL), es una figura que articula la formación académica con la inserción sociolaboral, priorizando el desarrollo integral del estudiante, su capacidad crítica y su autonomía frente a los desafíos del mundo del trabajo. En la DGETP, en el área 703, desarrollando tareas modalidad talleres. En 2021, la UAL se modificó pasando a llamarse Proyecto Educativo Singular [PES]. A su vez se recibió de licenciada en psicología y es estudiante de maestría en la Facultad de Psicología de la Universidad de la República, Uruguay desde 2019.

La implicación de la investigadora se modula según la posición subjetiva en el campo, lo que exige una doble vigilancia ética y metodológica. Por una parte, en la relación con los Referentes Educativos, la implicación institucional (rol en el FPB) y la implicación por el saber (formación en Psicología y posgrados) pueden crear una asimetría que se traduce en un Riesgo de Verticalidad. En consecuencia, el análisis puede llevar a interpretar las “carencias” del referente como déficits personales de IE o de reflexividad, en lugar de como un síntoma de la paradoja de la sobrecarga formativa o de la falta de apoyo sistémico. No obstante, el conocimiento de las exigencias del FPB actúa como atenuante de esta crítica.

Por otra parte, la implicación con los Estudiantes del FPB es eminentemente personal y afectiva, mediada por una identificación histórica. La experiencia del no-diagnóstico inicial de dislexia y el sufrimiento consecuente por barreras no-reconocidas (Caraballo et al (2018) establece una poderosa resonancia afectiva con la vergüenza de algunos estudiantes. En este sentido, la motivación por visibilizar las dimensiones que favorecen la reconstrucción de la autopercepción conlleva el riesgo de idealizar la capacidad reparadora del vínculo pedagógico. Sin embargo, la vigilancia ética (Giménez y Rebellato, (1997) y la cautela interpretativa son fundamentales para asegurar que esta identificación no distorsione los

hallazgos hacia una perspectiva excesivamente clínica, manteniendo el enfoque en la complejidad política, institucional y la dinámica psicosocial del vínculo.

Para el análisis de datos conforme a la metodología cualitativa propuesta por Hernández Sampieri et al. (2016), se fue recolectando datos de diversos roles de informantes dentro del Plan FPB —incluyendo directores, auxiliares de servicio, profesionales de planeamiento educativo, educadores y docentes— lo que ofreció una visión diversa y multifacética del fenómeno en estudio. Asimismo, desde una perspectiva metodológica cualitativa, la presente investigación articuló la Observación sistemática de las infraestructuras institucionales (UTU Unión y UTU Industrias Gráficas) con el ejercicio de la Reflexividad del Investigador para estudiar la IE y el vínculo educativo en el Plan FPB (Anexo 3). En este sentido, la infraestructura fue analizada como un agente activo que configura el clima emocional e institucional, afectando la calidad del vínculo pedagógico. Paralelamente, el proceso de reflexividad capitalizó las reacciones emocionales del investigador, lo cual, lejos de constituir un sesgo, validó la subjetividad como un instrumento analítico, en línea con Olaza y Ruiz Barbot (2023). De hecho, el Diario de Campo fue la herramienta que permitió transformar y registrar las emociones y sus detonantes, convirtiendo la experiencia subjetiva en datos sobre la experiencia. Consecuentemente, la incomodidad o molestia generada por ciertas respuestas se reveló como un faro que iluminó la complejidad del problema, las barreras reales del sistema y, por ende, la pertinencia de las recomendaciones centrales de la tesis, tales como la formación en empatía y la gestión de sesgos.

3.- Consideraciones éticas

En el contexto de la presente investigación, la metodología se sustentó en un compromiso riguroso de vigilancia activa, garantizando la estricta observancia de los principios éticos y la normativa vigente. En este marco, se priorizaron las implicaciones éticas, focalizando en los siguientes aspectos:

- El protocolo del estudio recibió el Aval del Comité de Ética en Investigación (CEI) de la Facultad de Psicología de la Universidad de la República (UdelaR), garantizando el estricto cumplimiento de los principios de confidencialidad y consentimiento informado.
- Autorización Institucional y Ley de Protección de Datos Personales: Se contó con la debida autorización de la Dirección General de Educación Técnico Profesional

(DGETP), según lo establecido en el expediente Exp-2022-25-4-001939, para llevar a cabo la investigación en la Escuela Técnica Andrés Bernardo Bruno y la Escuela Industrias Gráficas. Adicionalmente, y conforme a la Ley N° 18.331 de Uruguay (Art. 9, 13, 17) sobre Protección de Datos Personales y Acción de Habeas Data, la investigación garantizó el respeto irrestricto por la dignidad y los derechos de los participantes. Esto se tradujo en la obtención de un consentimiento informado por parte de los individuos involucrados, así como en la protección de su privacidad y confidencialidad, evitando causar perjuicios o consecuencias negativas como resultado de su participación.

- **Objetividad e Integridad Científica:** Se mantuvo una posición lo más imparcial y neutral posible por parte de la investigadora, cuidando de introducir sesgos, ya sean conscientes o inconscientes, en el diseño, recolección y análisis de los datos.
- **Compromiso Ético-Social:** En línea con Murillo e Hidalgo (2017), la investigación se fundamentó en valores como el compromiso con la educación y la justicia social, la pasión por la transformación, la humildad para el aprendizaje continuo, el optimismo constructivo, la transparencia, la superación constante y el atrevimiento para innovar. Estos principios éticos guían la investigación hacia la generación de conocimiento que contribuya a la mejora de la educación y la sociedad.

Resulta imperativo que los hallazgos se reporten de manera fiel y honesta, incluso si éstos contravienen los intereses del equipo investigador. Además, los investigadores deben ser responsables y transparentes en cuanto al diseño de la investigación y los procedimientos empleados. Solo de esta forma se puede garantizar la validez y confiabilidad de los resultados obtenidos.

Análisis de resultado

La presente investigación se fundamenta en un estudio inicial que contempló una muestra de 21 referentes educacionales, cuya caracterización demográfica y académica contextualizó los hallazgos. Así, la composición de esta muestra reveló una clara predominancia de profesionales uruguayos (90.5%), lo cual confiere a los resultados una relevancia directa para el sistema educativo nacional. No obstante, la misma se complementó con la participación minoritaria de participantes de Países Bajos y Estados Unidos, aportando una perspectiva diversa en la experiencia de campo.

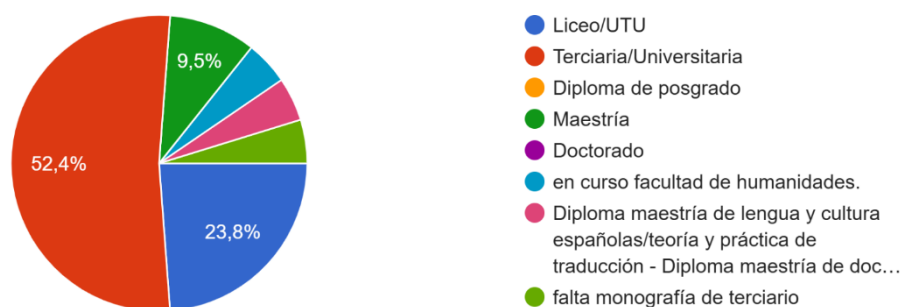
En cuanto a la formación académica de los participantes, se evidenció una heterogeneidad: el 52.4% había alcanzado el nivel terciario o universitario completo, mientras que un 23.8% poseía educación media (liceo/UTU), un 11% contaba con maestría, y el 12.8% restante se distribuía entre aquellos cursando estudios terciarios y quienes se encontraban finalizando la monografía o tesis. Esta diversidad de perfiles formativos es, por ende, un factor relevante para el análisis, ya que permite comprender la variabilidad de *backgrounds* académicos de quienes ejercen el rol de referente educacional y cómo estos pueden incidir en sus percepciones en el vínculo educativo.

Figura 1

Formación académica

2.- ¿Cuál es su formación académica?

21 respuestas



Nota. Formación académica de los participantes. Elaborado en base a datos propios.

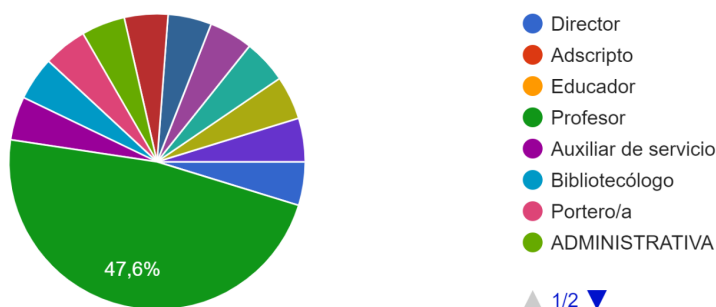
Por otra parte, la participación en el estudio abarcó un amplio espectro de roles dentro de las instituciones educativas. Se incluyeron Directores, Adscriptos, Educadores, Profesores Auxiliares de Servicio, Bibliotecólogos, Porteros/as, Administrativas, Subdirectores,

Consultoras independientes, Docentes, personal de Apoyo a la Dirección Técnica de Gestión Académica, y Dirección Técnica en Gestión Académica.

Figura 2

Cargos desempeñados en la actualidad

3.- Cargo que desempeña actualmente
21 respuestas



Nota. Cargos que desempeña actualmente los participantes. Elaborado en base a datos propios.

Un hallazgo preliminar significativo (derivado de la pregunta 7 sobre la existencia de expectativas) revela que el 86% de los referentes encuestados admite expectativas previas hacia sus estudiantes (la edad, la trayectoria educativa y vital, las características socioafectivas y el contexto socioeconómico presumido). Esta realidad demuestra que el referente "va a la experiencia áulica desde su historia" y su propia posición social, la cual vive como normal y a histórica (Acevedo, 2002; Cocha Trinidad et al., 2018; Mancovsky, 2011; Olaza y Ruiz Barbot, 2023).

En este sentido, como ilustra el testimonio del referente E20, estas expectativas se arraigan en modelos mentales de índole social y cultural homogeneizantes, los cuales son contruidos por la sociedad, las instituciones y la propia historia de vida del docente. Este

"modelo influye en el vínculo entre el estudiante y el docente, así como en las expectativas que tienen sobre el aprendizaje" (E20).

La dificultad de integrar la diversidad es palpable, pues:

"pensamos al otro con nuestras mismas características, nos cuesta ver la diversidad" (E8-U).

El 95% de los participantes reconoció el impacto directo de la conciencia emocional en el encuentro pedagógico (Pregunta 10: "¿Reconocer los sentimientos que evocan los estudiantes en el docente puede influenciar en el encuentro con ellos?"). Este resultado demarca la necesidad de que la Inteligencia Emocional (IE) y la reflexión crítica se constituyan como imperativos centrales para la práctica (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), permitiendo al referente la transformación de reacciones subjetivas inmediatas en respuestas intencionales construidas.

La institucionalidad educativa (mediante normas, reglamentos de evaluación e idearios nacionales) proyecta un estudiante idealizado y una imagen específica de "inserción de persona", generando un mundo de expectativas que requiere ser constantemente re pensando el alcance del rol referencial (De la Aldea, 2018; Mancovsky, 2011, Bordoli, 2013). Tal como señala el testimonio, estas dinámicas plantean que:

"El sistema necesita institucionalizar (normas de conductas etc.)... la institucionalidad, proyecta una persona, una inserción de persona... Tiene que haber momentos de reflexión acción. Preguntar por el malestar." E20

Por lo tanto, es esencial institucionalizar momentos de reflexión-acción colaborativo (Stevenazzi, 2020; Nuñez, A 2017) que permitan indagar el malestar y desvelar críticamente cómo el propio sistema se reproduce en relación con sus objetivos de inserción social (Dubet, 2011; Montañez et al, 2014; Ventos Coll, 2015), con el fin de desafiar los estigmas sociales (Castel, 2004; Gatti, 2008) y promover el reconocimiento social y simbólico (Bleichmar, 1997; Honneth, 1997; Raggio, A 2017; Bordoli, E 2013; Olaza y Ruiz Barbot, 2023).

Continuando con los hallazgos, se aclara que la información detallada sobre la experiencia laboral y las características demográficas de los referentes se presenta en el Anexo 1 para una comprensión más exhaustiva del contexto de este análisis. De ello se desprende:

La muestra analizada, compuesta por 21 entrevistados tiene una predominancia femenina (63.64%).

En cuanto a la experiencia laboral en educación inclusiva (ver Anexo 1), la muestra exhibe una marcada heterogeneidad. Si bien se observa una concentración significativa en los rangos de 5 y 15 años (20% cada uno), lo cual sugiere la coexistencia de referentes con trayectoria consolidada e intermedia, también un 15% posee solo 2 años de experiencia. Asimismo, se encuentran porcentajes menores en los rangos de 10, 14, 13 y 8 años (10% y 5% respectivamente). a pesar de un 15% que no proporcionó el dato (Sin Dato), esta

diversidad amplia el análisis de las dinámicas educativas y las percepciones sobre la IE, la implicación y el vínculo pedagógico.

La distribución etaria de los participantes (ver Anexo 1), categorizada según la OMS, revela que la mayoría son adultos de edad media (45-64 años), representando el 63.64% del total. Los adultos jóvenes (20-44 años) constituyen el 31.82%, mientras que los adultos mayores (65 años o más) representan la menor proporción, con un 4.55%. Esta composición demográfica, por consiguiente, orienta el análisis hacia las perspectivas y experiencias de las cohortes de edad más maduras dentro de la muestra.

Con respecto a la observación de la Infraestructura de la Escuela Técnica Andrés Bernardo Bruno (UTU Unión), la sede, estratégicamente ubicada en la calle Larravide a dos cuadras de la Avenida 8 de Octubre, una zona de fácil acceso mediante diversas líneas de ómnibus, exhibe una infraestructura que refleja un compromiso institucional con la accesibilidad y la funcionalidad. La presencia de rampas y ascensores garantiza un tránsito inclusivo para toda la comunidad educativa. Asimismo, la cartelera sindical sugiere una cultura de comunicación y participación democrática interna valorada. Cabe destacar que esta institución, específicamente la Escuela Técnica Andrés Bernardo Bruno, en el transcurso de las entrevistas realizadas, ha sido objeto de reformas y obras de reacondicionamiento, indicando una inversión en la mejora de sus espacios. Para esta investigación, la UTU Unión, a través de sus características edilicias y su evolución, presenta condiciones propicias para un clima de bienestar y accesibilidad, lo cual puede apoyar la construcción de vínculos pedagógicos sólidos al fomentar la percepción de un ambiente institucional que prioriza el cuidado y la funcionalidad.

Finalmente la Observación de la Infraestructura de la UTU Escuela de Industrias Gráficas (UTU Gráfica), emplazada en la calle Durazno 1577, presenta una infraestructura que trasciende su funcionalidad práctica, reflejando y promoviendo valores pilares para esta tesis sobre la inteligencia emocional, valorando la diversidad y el vínculo educativo en el Plan FPB. Al ingresar, la presencia de una máquina histórica de grafismo y cuadros anecdóticos que narran la evolución de la industria, junto con exposiciones de producciones estudiantiles, crea un ambiente institucional que fomenta la identidad y el orgullo profesional. Estos elementos pueden contribuir significativamente a desarrollar un sentido de pertenencia y valía en los estudiantes, factores esenciales para su bienestar emocional y el fortalecimiento de los vínculos con la institución y sus referentes. Además, el énfasis en la vegetación a través de plantas sugiere un cuidado por el entorno y la creación de un espacio más agradable y humanizado. La cartelera sindical indica la existencia de canales de comunicación y una valoración de la organización interna. La cartelera sindical en la UTU

sugiere que la institución promueve o al menos respeta una cultura de comunicación interna y participación de los trabajadores, lo cual es coherente con un ambiente que busca la colaboración y el bienestar, factores que pueden impactar positivamente en el vínculo pedagógico. Finalmente, la mesa de ping-pong funge como un dispositivo de recreación e interacción social, promoviendo un clima escolar distendido y facilitando la construcción de relaciones informales entre pares y referentes. En cuanto a la infraestructura, la presencia de ascensores con sistema braille y rampas de acceso garantiza la accesibilidad universal y la inclusión física dentro de la institución. En su conjunto, estas características de la infraestructura no son meros detalles logísticos, sino que activamente construyen un entorno que puede influir positivamente en la experiencia emocional de estudiantes y referentes, facilitando el compromiso del referente y la consolidación de vínculos pedagógicos que trascienden lo estrictamente académico.

1.- Condicionantes de la Emocionalidad del Referente Educacional en el Plan FPB

Este análisis se centra en el primer objetivo de la tesis: explorar los posibles condicionamientos de las manifestaciones emocionales de los referentes educativos del Plan FPB durante el encuentro intersubjetivo con los estudiantes. Para lograrlo, la investigación aborda estos condicionantes a través de tres dimensiones interrelacionadas: 1.1- los factores contextuales, estructurales e institucionales (que incluyen barreras sistémicas y dispositivos facilitadores); 1.2- los factores personales (como la historia subjetiva del referente, sus competencias emocionales y los sesgos socioculturales); y finalmente, 1.3- los factores vinculares (referidos a las dinámicas intersubjetivas en el aula).

El **análisis** de los condicionamientos emocionales de los referentes educativos se basó en las respuestas obtenidas mediante la **técnica de entrevista** (en el marco de la metodología cualitativa), focalizándose en las preguntas 5, 6 y 9 de la guía.

Específicamente, la pregunta 5 presentó el relato de una experiencia áulica del Plan FPB con la estudiante "C" (joven de 16 años y con historial de depresión). "C" provenía de un hogar del INAU (Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay), institución pública encargada de la protección de derechos, lo que implica una trayectoria de vida compleja y una alta vulnerabilidad socioemocional. El progreso participativo de "C", se vio reflejado también cuando la joven compartió en un taller sobre violencia doméstica una canción sobre el abandono paterno, manifestando vergüenza y dolor por su vivencia. Este acto generó una reacción inesperada de rechazo en el referente. Este relato de experiencia áulica fue

utilizado para indagar sobre la incidencia de la IE, la implicación inconsciente del referente en el vínculo pedagógico. Específicamente, ese incidente permitió indagar sobre qué era lo *rechazable* para el referente y cómo la IE y la implicación (a menudo inconsciente), influenciada por atravesamientos psicosocioculturales, pueden moldear la subjetividad del referente y, consecuentemente, la percepción del estudiante y el vínculo educativo, (Olaza y Ruiz Barbot, 2023).

La pregunta 6 complementó esto al explorar la gama de sentimientos que los estudiantes evocan en los referentes, (rechazo, amor incondicional, pena, indiferencia, admiración), mientras que la pregunta 9 de la entrevista indagó sobre la construcción del *estudiante esperado* y si el reconocimiento de los sentimientos que los estudiantes evocan en el docente influye en el encuentro pedagógico.

Esta última desveló las preconcepciones y modelos mentales hegemónicos que los referentes manejan sobre los estudiantes, que a menudo difieren de la realidad socioeconómica, sociocultural, académica y actitudinal de los estudiantes del FPB.

Consecuentemente, la investigación explora la tensión entre el *estudiante esperado* y la realidad de los estudiantes del Plan FPB. Esta brecha, según los referentes, genera un sentimiento de insuficiencia de herramientas para manejar con las complejas problemáticas de los estudiantes, tales como carencias en conocimientos previos, desafíos familiares y una marcada diversidad cultural (Saldivia, citando a Kaplan 2015).

En síntesis, la investigación destaca cómo factores sistémicos, personales y vinculares modulan las respuestas emocionales de los referentes, pudiendo incidir en la co construcción del vínculo pedagógico y en el bienestar de los estudiantes.

1.1- Condicionantes Contextuales, Estructurales e Institucionales

1.1.a Formación Docente.

El análisis de los condicionamientos contextuales, estructurales e institucionales en la formación docente para el Plan FPB revela tanto convergencias como divergencias en las percepciones de los referentes.

Por un lado en un contexto de creciente diversidad estudiantil y demandas complejas del FPB (Saldivia,2015), la convergencia revela la insuficiencia de la formación docente inicial (Fernández et al.,2018), urgiendo herramientas socioemocionales y de reflexión

crítica-contextualizada centradas en la empatía y la gestión vincular, según testimonios, enseñe:

"cómo llegar a los chicos". (E7 - U).

"que se formase la docente en la empatía" (E8 -U)

"Asignaturas que abren la cabeza: didáctica, psicología, sociología. le bajan las expectativas. pienses en el chiquilín que tiene su expectativa, contexto." (E11 - U)

(para lograr la) "empatía.... Solo se puede construirla reflexionando, escuchando. Son herramientas necesarias para la sociabilización. Para situaciones que necesitan más de lo humano." (E13 - U)

Además, se converge en que estas demandas formativas se intensifican en el FPB, dada su filosofía de humanización del proceso educativo y reconocimiento del estudiante (Ineed, 2020), lo que exige una capacitación que promueva que el estudiante se sienta *alguien* en la institución (Bleichmar,1997).

"Y creo que en el fondo sienten que tienen un lugar a pesar de las carencias". (E21-U)

Sin embargo, se aprecian divergencias en la evaluación general de la formación. Mientras algunos referentes corroboran la brecha en la *formación inicial* y la inadecuación del sistema para las problemáticas actuales

"La estructura del sistema no es acorde con el aula, no preparan al docente para entender la problemática del alumno" (E18-G)

Otros, por el contrario, consideran que la formación actual en el FPB sí se adecúa a los tiempos y a la población de jóvenes del siglo XXI, valorando una educación más tecnológica y menos disciplinar.

"El curso se adecua más a estos tiempos, a esta población de jóvenes que tenemos que formar. está ayornado. se adecua a estos. siglo XXI Los cursos tradicionales se relegaron. la población espera algo de la educación. (...) Una educación no disciplinar, educación relacionado a lo tecnológico, que sea como dice INEED *mi voz sea escuchada* (E12-G)

Además, se destaca una divergencia entre la percepción de insuficiencia en la formación socioemocional a nivel general y el reconocimiento del valor de la *capacitación específica*

del propio Plan FPB. Esta última es vista como fundamental para entender la filosofía del Plan permitiendo adaptar estrategias pedagógicas centradas en los procesos individuales y fomentando un vínculo educativo más significativo, en contraposición a una enseñanza meramente funcional.

“La capacitación del FPB ayudó a entender qué apuntaba FPB. (...) evaluamos procesos, no los contenidos. (...) procesos de los estudiantes implican mayor acercamiento a estudiantes (...) escuchar las voces del silencio que son las historias de vida, violencia, indiferencia, que marcan” (E10 U)

“La capacitación ayuda a preparar la cabeza la filosofía del plan ¿a qué apunta? Muchos dicen son delincuentes los estudiantes el FPB viene de una historia flaca, no está fuera del sistema educacional algunos son delincuentes tiene que haber un abordaje didáctico pedagógico y psicológico ¿entender porque tiene esas actitudes? (E21-U)

De esta forma, podemos observar que el FPB busca, en sus normativas, la inclusión y el respeto por la diversidad de cada estudiante (INEEd, 2019; Saldivia, 2015; Simón & Echeita, 2013). Sin embargo, los entrevistados, revelan que los referentes enfrentan limitaciones sistémicas - sociales que desafían su capacidad para construir vínculos cercanos. Estas posibles barreras, en última instancia, no solo afectan la disponibilidad afectiva y el autocuidado del educador, sino que también comprometen el reconocimiento social - integral que los estudiantes necesitan para el desarrollo de la trayectoria educativa.

1.1 b Restricciones Sistémicas - Sociales

Basándonos en las respuestas de los referentes educativos, hemos identificado cinco categorías principales de restricciones sistémicas que impactan la labor docente en el FPB:

1. Presión por el Cumplimiento Curricular y Evaluativo: Los docentes, muchas de las veces, se ven forzados a centrarse en los resultados y objetivos educativos - curriculum prescripto (Bordoli, 2013), a menudo en detrimento del vínculo y el tiempo singular de cada estudiante. Esto se evidencia en la exigencia de aprobar a todos los estudiantes por métricas del sistema, como lo ilustra el testimonio:

"Todos los estudiantes tienen que pasar, el sistema te obliga por el número. Trampita del sistema, porque te mide. Trato de no tener expectativa (...)" (E10-U).

Cuando la presión por el resultado (la necesidad de aprobar o de tener un alto rendimiento) se instala tempranamente, como en el ejemplo de Países Bajos, la mercantilización del tiempo de apoyo (clases extras) asegura el éxito a familias con alto poder adquisitivo, generando una desigualdad de oportunidades innegable. En Países Bajos, hay exámenes nacionales tempranos que determinan el futuro nivel del alumno y como consecuencia .

“ una desigualdad de oportunidades. Los padres involucrados y con alto poder adquisitivo pueden pagar clases extras, mientras que los demás no” (E22).

2. Expectativas Homogeneizantes del Sistema: Los programas y cronogramas ejercen presión para una uniformidad que ignora los procesos individuales de aprendizaje (Bordoli, 2013; Montañez, Olaza y Silvestri, 2014). Esto genera desmotivación cuando las expectativas no se ajustan a la diversidad estudiantil, como señalan los referentes:

"Muchas veces tenemos expectativas sobre el estudiante... A mayor expectativa, mayor desmotivación" (E10-U)

"Queremos estudiantes capaces de aprender todo lo que se les enseña sin entender los procesos del aprendizaje y las subjetividades. Se espera lo mismo, de chicos todos diferentes" (E1-U).

3. Normas de "Desvinculación Emocional" y compromiso Docente: Algunas normas institucionales, explícitas o implícitas, obstaculizan la conexión afectiva que los estudiantes buscan. Esta tensión entre las directrices y la necesidad humana de cercanía crea un dilema, llevando a los referentes a "cuidarse" para evitar acusaciones:

"Si abrazas a un estudiante... todo es acoso uno se cuida" (E17-G),

Otro testimonio manifiesta que frente a esas normas dar lugar al compromiso es su prioridad:

"Tenés un ser lastimado que quiere ser reconocido. ¿Qué hace el docente? Tenderle la mano para acompañarlo (...)" (E10-U).

4. Rotación de Personal: La inestabilidad en el plantel docente por rotación de personal anual y la inequidad percibida entre el esfuerzo invertido y el reconocimiento recibido (INEEd, 2020) pueden generar desmotivación. Esto se traduce en una falta de

conocimiento sobre la cultura escolar y el perfil estudiantil, y un deterioro potencial del vínculo pedagógico:

"Es importante la estabilidad del docente, que siempre esté el mismo plantel de docente en la escuela..." (E21-U) y

"Cuándo se dice que en el planillado que se perdió el 50% los educadores que han mermado o se dice. "Bueno los educadores no hicieron lo suficiente" ...los otros días 7 horas estuve con la educadora tratando de acompañar a 3 estudiantes ...para saber que le pasaba?"(E21 U)

"Tiene que ver con ..., rotación de personal que no permanecen en el cargo. Incide cómo resolvemos lo vincular en las instituciones" (E10U)

5. Desmotivación Docente por Falta de Reconocimiento:

"El malestar docente: más de una vez el docente estudió, pero hay dificultades (...) Si hace el esfuerzo no tiene feedback..." (E20).

1.1.b.1 Impacto de la Restricciones

Estas restricciones sistémicas pueden tener como consecuencias directas en la práctica educativa:

- Menoscabo de la Capacidad Educativa: Dificultan la construcción de vínculos sólidos y la provisión de una atención verda deramente integral, esencial para el desarrollo afectivo y académico de los estudiantes.
- Socavan la Agencia Docente: La resignación y la normalización de estas barreras internalizan una percepción de imposibilidad, lo que puede impedir la aplicación efectiva de la IE, reflexión crítica y la priorización del vínculo con los estudiantes.
- Impacto en el Reconocimiento Estudiantil: A pesar de estos obstáculos, la gestión emocional del docente se torna importante para el reconocimiento social y simbólico del adolescente (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004, 2004; Raggio, 2017; Olaza, 2000; Olaza y Ruiz BARbot, 2023; Montañez et al.,2014). Este reconocimiento fundamental para su desarrollo integral y su inclusión efectiva en el sistema educativo social y, tal como se refleja en la preocupación de referente que buscan

que los estudiantes. tal el testimonio: “Sientan que tienen un lugar... que son Alguien” (E21 U)

- Finalmente, la observación y el diario reflexivo (Anexo 3) revelaron que la molestia o tristeza surgida de la resignación y normalización de estas restricciones sistémicas —como la falta de tiempo, presión curricular y expectativas homogeneizantes, la rotación de Personal , el multiempleo y la norma desvinculación Emocional, desmotivación docente por falta de reconocimiento—, internaliza en el referente una percepción de imposibilidad, lo que socava el potencial de agencia docente, el sentido de su vocación y pudiendo dificultar la aplicación efectiva de la IE, visibilización de la implicación y la priorización del vínculo con los estudiantes en el Plan FPB.

1.1.b.2 - La Agencia Resiliente: Trascendiendo las Restricciones

A pesar de las restricciones sistémicas identificadas en el Plan FPB, los referentes educacionales también destacan la existencia de factores que potencian la reflexión emocional de los referentes y fortalecen el vínculo educativo.

Estos elementos clave son:

1.1.b. 2.1 - Colaboración y Redes de Apoyo Interdisciplinario

La colaboración entre referentes, equipos multidisciplinarios, directores y adscriptos es esencial para optimizar el vínculo y el aprendizaje (Stevenazzi Alén, 2020; Núñez A., 2017; Raggio, 2017). Esta sinergia facilita el intercambio de experiencias, visibiliza la sobrecarga docente y permite adaptar estrategias personalizadas (Ventos Coll, 2015). Los testimonios lo confirman:

- Coordinación de Equipo (EDI): Docentes valoran profundamente las coordinaciones en el Espacio Docente Integrado (EDI) porque

"la mirada del otro te enriquece mucho, pensar mucho (...) por eso es la riqueza coordinar visibilizar una situación para ayudar al estudiante y al profesor que se encuentra desbordado" (E10-U).
- Abordaje Multidisciplinario: La complejidad de los estudiantes del FPB a menudo requiere un enfoque integral, tal el testimonio

"porque tiene una complicidad que se necesita otras disciplinas para encauzar a los estudiantes (...)" (E11-G).

Actualmente, el número de profesionales de apoyo es insuficiente para la gran matrícula, lo que dificulta el acompañamiento integral. Tal el testimonio:

“ A veces el equipo, a veces no siempre acompaña, pues hay un equipo multidisciplinario para tener, no 18, a 600 por lo menos acá de estudiantes en la institución. (E21-U)

- Equilibrio y Objetividad: El trabajo en equipo permite a los referentes no perder la objetividad y equilibrar el compromiso emocional:

"Tu sos un adulto, tener un rol y para poder ayudar, no puedes implicarte un 100% por eso trabajamos en equipo (...)" (E9-G).

El análisis de la implicancia de la investigadora, documentado en el diario reflexivo del investigador (Anexo 3), revela una tensión profesional. Esta surgió de la molestia inicial que experimentó ante la afirmación de un entrevistado sobre la necesidad de "no implicarse un 100%" para mantener la objetividad (E9 G).

Este contraste puso en evidencia la dicotomía inherente a la labor del referente en el Plan FPB, que mucha de las veces, oscila entre la omnipotencia y la impotencia emocional (De la Alde 2015), requiriendo colaboración (EDI) para un "control" sostenible, tal como lo ejemplifica la cita

“Es como la marca Pirelli, la potencia sin control no sirve de nada”. (E11-U)

1.1.b. 3 Figuras y Dispositivos Institucionales Estratégicos

Empezando con una pregunta ¿Qué figuras y espacios institucionales actúan como palancas resilientes que permiten a los referentes trascender las restricciones sistémicas y sostener el vínculo educativo? Según testimonios a pesar de las restricciones sistémicas - sociales identificadas en el FPB, los referentes educacionales logran trascender la imposibilidad al destacar la existencia de factores que potencian la reflexión emocional y, por añadidura, fortalecen el vínculo educativo, demostrando la agencia resiliente del referente educacional. Este entramado de factores potenciadores se ancla en figuras, espacios y metodologías específicas. Las figuras y espacios dentro de la institución que potencian el acompañamiento y la reflexión de los acontecimientos vinculares se encuentran:

1. La Figura del Educador: este referente es percibido como un respaldo fundamental en el trabajo cooperativo, atento a las necesidades cotidianas del estudiante, actuando como mediador social y afectivo (E10-U) y también se preocupa por la integridad del estudiante.

“No es para todos el FPB. Demanda de ti, pensar estrategia, trabajo en equipo, la figura del educador. (...) el educador (...) es un mediador, forma parte del engranaje, del equipo, desde el punto de vista social y afectivo”. (E10-U)

(acompaña si necesita) "lentes, psicólogo, entrevista con los familiares" (E11-G).

2. Consejo Asesor Pedagógico (CAP): Este espacio de reflexión colaborativa personaliza las trayectorias educativas, permitiendo revertir situaciones de desvinculación o conflictos áulicos mediante flexibilidad y adaptación de propuestas:

"El gurí tenía 18 años. O sea, para diferenciar si el estudiante no quiere taller, llamar a padres, dos CAP, dirección, multidisciplinario. Se le propuso estudiar teórico (...) Ahora no falta nunca (...) Es respeto. Para descubrir su camino" (E10-U).

3. Flexibilidad Curricular: Promueve la reflexión docente y el reconocimiento individual del estudiante, adaptando las prácticas pedagógicas a ritmos personalizados (Goleman, 1995; Kachinovsky, 2012). Esto se valida en que el aprendizaje es

"cuestión de proceso, de gusto, habilidad, de maduración" (E10-U) y que

"El proceso de estudiar no es lineal. A veces dejan y retoman al año que viene" (E10-U).

4. Espacio Docente Integrado (EDI): promueve fortalecer los vínculos educativos, ofreciendo una malla de contención a los docentes mediante el intercambio de experiencias, lo que les permite procesar vivencias, potenciar su autocuidado-prevención de burnout y mejorar su práctica pedagógica, promoviendo así el reconocimiento estudiantil al hacer que los alumnos se sientan *Alguien*, valorados, lo que se traduce en la continuidad educativa y en el cumplimiento de la vocación social de cuidar la "estrella invisible" del joven estudioso.

Este Espacio, se erige como un ámbito bidireccional fundamental.

- Reflexión Colaborativa Docente y prevención contra burnout: Facilita el procesamiento de acontecimientos áulicos desde la

"filosofía del plan" (E21-U) y ofrece contención:

"Como docente necesitas contención. Al compartir en EDI, bajas la tensión del aula" (E13-U).

"Creo que para que no se "queme" el docente,...Agotado los recursos para solucionar cosas que pasan en aula DELEGÓ ...en EDI, Pensar en conjunto,estar más contenida."(E10-U).

"Escuchar a la docente, para saber qué le pasó, como en el caso (en la entrevista guía). en la EDI, apoyar a la docente. para manejar los sentimientos para que no influya en exceso en el encuentro con el estudiante."(E19G)

"en la EDI promueve hablar de ellos.... para llegar a los chiquilines."(E13 U)

- Fomento del Sentimiento de Pertenencia Estudiantil: Su impacto radica en nutrir la autoestima y el sentido de pertenencia, haciendo que el estudiante se sienta

"reconocido, importante. Le importa a la institución" (E13-U) y que

"sientan que son Alguien y por eso siguen viniendo" (E21-U).

(profesor de taller) "Se Fortalecieron su Autoestima, .. van sintiendo "yo puedo hacer algo". (E10 U)

5. Unidad de Alfabetización Laboral (UAL): Se suma a los dispositivos institucionales al ofrecer un abordaje integral que considera las dimensiones psicológicas, sociales en la construcción del vínculo educativo, ampliando su acción a través de talleres que fomentan la reflexión sobre el mundo laboral:

"El FPB está destinado a población de riesgo (...) Se escucha a la familia. Está la UAL, Psicóloga... por eso 'me escuchan' (se genera un) vínculo cercano con el docente" (E14-G).

6. Disponibilidad y Tiempo del profesor de taller: La carga horaria del profesor de taller permite fomentar vínculos cercanos, corroborando la importancia de la disponibilidad y el tiempo en las relaciones (tallerista):

"El tiempo ayuda al lazo fuerte... Los conozco mucho, intercambiando la cotidianidad... Los lazos, la empatía" (E19-G).

1.2.- Condicionantes Personales del Referente

Continuando con el análisis de los condicionantes en las manifestaciones emocionales de los referentes educativos del FPB, más allá de las estructurales/institucionales (sistémicas y los dispositivos facilitadores), esta sección se enfoca en los factores personales. Ya que el referente va al campo educativo y lleva consigo. Estos incluyen la historia o trayectoria individual del referente, sus competencias socioemocionales, el sentido que le otorgan a su trabajo, la influencia de la terapia personal, y los sesgos psicosocioculturales (Olaza & Barbot, 2023; Mancovsky, 2011; Fonagy, 1998, 2001; Bowlby, 1951; Bleichmar, 1997; Jeammet, 2002; Guerra, 2013).

Las voces de los entrevistados ponen de manifiesto que las experiencias de vida del referente pueden ser uno de los condicionantes de las emociones -sentimientos que surgen en el encuentro intersubjetivo con el estudiante. De hecho, al hacer una mayor conciencia de lo aprendido en la historia personal y familiar puede prevenir la repetición de patrones

"Los referentes cuando toman conciencia de su historia personal y familiar, y de la importancia de la educación en los estudiantes, tienen más probabilidades de no repetir la historia que se vivió con ellos" (E22).

El compromiso personalizado con el estudiante puede generar una resistencia defensiva en el referente, puesto que el desborde emocional interno ante las realidades dolorosas puede obstaculizar el abordaje integral. Consecuentemente, esta defensa se manifiesta como evitación y bloqueo por falta de herramientas. Al respecto, el apoyo psicológico se reconoce como un factor que alivia dicha movilización. Esta dinámica es ilustrada por los participantes, quienes señalan la necesidad de:

"afrontar realidades dolorosas que exigen un compromiso no solo desde lo académico, sino más personal, más humanizado" (E1-U)

No obstante, al movilizar situaciones personales, la respuesta del docente puede ser el bloqueo

"El Docente no quiere ver la realidad, no tiene las herramientas prefiere evitar. Mira para el costado. Se bloquea." (E14 G)

"(...) a veces movilizan situaciones a los profesores porque mueve y lo psicológico ayuda, alivia" (E9G).

Todas estas vivencias pueden moldear normas y juicios, generando encrucijadas éticas que exigen conciencia crítica y reflexividad para construir vínculos educativos empáticos. El referente E17-G ilustra cómo el riesgo de reproducir patrones personales y sesgos socioculturales convierte al educador en un involuntario 'alfabetizador moral' con consecuencias directas para el estudiante:

"Por ejemplo, mi padre se enojaba porque mi madre llegaba unos minutos tarde... Esto nos trae una contradicción. nos enfrentamos a una encrucijada. 'alfabetización' tenemos que tener cuidado ¿quién alfabetiza? los homofóbicos, los violentos... El estudiante tendrá la suerte ¿quien le toca para que lo alfabetice? Recibe la información que le dice que eso está bien" (E17-G).

Es así, que la historia dolorosa del referente, al ser resignificada (por ejemplo, el testimonio de interrupción escolar y embarazo adolescente de E11-U), le confiere una profunda sensibilidad empática que fortalece el vínculo referente-estudiante y motiva un acompañamiento comprensivo y personalizado.

"Mi historia es que a los 14 años tuve que dejar de estudiar. Repetí. Cambié a otra UTU, quedé embarazada.". (...) Ya muchos se rindieron. Los entiendo a ellos, mi compromiso con ellos, con la educación, y con ayuda del equipo no me rendiré" (E11-U)

Aunque analíticamente diferenciados, el factor personal (historia, sesgos y competencias subjetivas), el factor sociocultural (mandatos éticos e identidad colectiva) y los factores institucionales/sistémicos (dispositivos de sostén) se encuentran en una relación intrínseca y dialéctica que puede incidir en las emociones (barreras o puentes) y, consecuentemente, en el vínculo con el estudiante.

En esta misma línea, los referentes también exponen cómo sus experiencias previas actúan como *triggers* (disparadores) (E4EEUU) y prejuicios *micro-macro* (E22PaísesBajos), resonando con situaciones vinculares actuales de los estudiantes. Si bien tanto testimonios de Estados Unidos como de Países Bajos coinciden en la influencia de estas experiencias y prejuicios, difieren en el abordaje: el primero enfatiza la conciencia y autorregulación individual ante sesgos sociopolíticos, mientras que el segundo prioriza la formación docente y herramientas pedagógicas para gestionar los atravesamientos del entorno.

Al respecto, el referente de Países Bajos (E22) indica:

“Cada individuo tiene prejuicios. Se basan en experiencias, pero sobre todo son producto del entorno en nivel micro y macro... La pedagogía y la psicología podrían darle herramientas para trabajar con alumnos en situaciones tan difíciles y ajenas a la propia, para ver cómo afrontarlos para mejorar la relación con el alumno”. (E22-Paises Bajos)

Complementariamente, la referente de Estados Unidos (E4) agrega:

“Te toca tu *triggers*, es una frase muy común acá. Significa que algo que alguien te dijo provoca una respuesta en ti que no tiene que ver con la interacción propia, pero con una experiencia previa, normalmente vinculada con temas sociopolíticos y de la identidad (raza, clase, sexualidad, género) (...). Poder manejarlo es un grado de conciencia que permite el encuentro con el otro, tener conciencia. (E4EEUU)

Esta evidencia confirma la postura de Olaza y Ruiz Barbot (2023), quienes señalan que la historia personal acompaña la observación, el pensamiento y el sentir, influenciando los encuentros intersubjetivos desde una estructura psicosocial compleja. Así también, el Entrevistado 4 de EEUU (Anexo 5) complementa esta visión con un análisis contextual comparativo al señalar que, a diferencia de su país, Uruguay se caracteriza por una extensa clase media y menores disparidades socioeconómicas, las cuales se ven complementadas por políticas de programas gubernamentales de apoyo básico.

Sin embargo, esta tensión dialéctica puede convertirse en una barrera crítica en la relación referente-estudiante. Es así que, alguno de los testimonios evidencian que la empatía mal gestionada por el referente puede generar rechazo personal, un fenómeno que obstaculiza el vínculo al activar el miedo a lo diferente y los sesgos o prejuicios arraigados en la posición socioeconómica del referente. El rechazo emerge de la falta de familiaridad con las realidades del estudiante, tal como ilustra la cita

"El rechazo puede ser por algo que no se conoce... Lo que no se conoce da miedo" (E15-G).

Esta fricción se exagera ante las manifestaciones explícitas de violencia y códigos culturales ajenos al mundo del referente:

"Ellos decían "mi mujer" una violencia total de como hablan y que hacían con sus parejas.... Era un nivel de violencia de lo comentaba...Me ha pasado es cuestión de 'piel'. Los profesores a veces dicen 'no me banco la forma de hablar'" (E15-G),

Ejemplos concretos de prejuicios incluyen valoraciones basadas en elementos socioeconómicos o culturales percibidos como ajenos o inferiores, tales como:

"El rap es de una baja categoría... Se hace difícil cuando es sucio... es difícil el vínculo empático" (E12-G).

"Hace otra cosa, no gastronomía, tu familia no tiene dinero" (E8-U).

1.3 Condicionantes de los Factores Vinculares

La exploración de los condicionamientos de las manifestaciones emocionales en los referentes educativos del Plan FPB ha abordado, hasta el momento, los factores contextuales/institucionales y los factores personales. Para finalizar el Objetivo 1, se introduce la tercera dimensión: los factores vinculares. Esta dimensión define las dinámicas intersubjetivas emergentes en el entorno escolar, constituyéndose como el espacio donde convergen y colisionan la historia subjetiva del referente y la realidad socioafectiva del estudiante. Los factores vinculares operan, por lo tanto, como el plano fenomenológico en el que las tensiones de las dimensiones previas se expresan de forma operativa en la ligazón educativa.

La dimensión vincular se caracteriza por una compleja gama de emociones que experimentan los referentes en su interacción, y se manifiesta en una oscilación emocional que incluye el temor a perder objetividad en la evaluación, la preocupación por establecer límites apropiados, el miedo a sentirse sobrepasados por situaciones emocionalmente intensas y la inseguridad al abordar las revelaciones personales. Estos elementos delinean las tensiones inherentes a la construcción del vínculo pedagógico.

En lo concerniente a la dimensión vincular, específicamente en relación al *temor a perder objetividad en los procesos evaluativos*, el testimonio revela la preocupación por cómo el conocimiento de la vida personal del estudiante podría sesgar la evaluación y disminuir las expectativas académicas.

"Prefiero no saber, me afectan como trato al estudiante... sabemos y decimos pobrecito, no le exige lo suficiente." (E15 G).

Adicionalmente a los temores vinculares, los referentes manifiestan una preocupación central en torno al establecimiento de límites apropiados, debiendo discernir cuándo dicha necesidad responde a problemáticas complejas, como el consumo psicoactivo, o si solo refleja el ritmo y proceso motivacional de aprendizaje del estudiante, necesario para el surgimiento del gusto por lo que hace. Cuando dicha necesidad responde a problemáticas complejas, como el consumo psicoactivo el testimonio expresa:

(trabajando en equipo para la decisión)"Con el ejemplo de este chico, lo alejé del estudiante que consumía, cuidándolo a él, al grupo y a mí. Eso me lo dio la experiencia. No hubiera sido asertiva que siga por él y por los demás." (E10-U,)

En este sentido, los referentes realizan un diagnóstico diferencial entre la necesidad de establecer "un límite saludable" y visibilizar cuando es parte del proceso de aprendizaje que empiezan por la resistencia a lo desconocido pues "el proceso, el tiempo que necesita el estudiante ante el aprendizaje". Así lo ilustra el entrevistado:

"Hay gurisas que dicen al comienzo *no me gusta* y terminan con orgullo de lo que lograron, por ejemplo, la mochila que hicieron. Estrategias, *mirá esos pespuntos*, en el proceso de devolver". (E 10-U)

Otro de los momentos donde, la respuesta ética y profesional implica el acompañamiento colectivo (Stevenazzi, 2020; Nuñez,A 2017) es cuando estudiantes comparten situaciones de intensa vulnerables (Hilflosigkeit) —como el dolor y la vergüenza por el abandono familiar— no son meras anécdotas, sino detonantes que despiertan un "avatar interno" en el referente, pudiendo activar las propias memorias y dilemas no resueltos. (Bleichmar H., 1997; Freud, 1917,Píriz, 2015; Nuñez, 2003a; Mancovsky,2011 y Olaza & Ruiz Barbot,2023)

Tal como se expresa en el testimonio, el compromiso institucional es vital para garantizar la acogida:

"Pero entiendo que una vez que el estudiante confió, se abrió, se expresó, no debemos desestimar, al contrario, debemos seguir impulsando y acompañar desde lo institucional, en equipo, para que logre transitar su pasar por la institución de una manera más confortable" (E1-U).

Este acto de contención, al ser sostenido por la institución, se constituye en un Reconocimiento (Honneth, 1997) anti destino?, esencial para la constitución subjetiva del

estudiante (Bleichmar H., 1997). Además, interpela la tendencia institucional que, según De la Aldea (2018), proyecta un referente idealizado lejos de ser “salvador” individual, el gestionar los afectos vinculares (Extremera & Fernández-Berrocal, 2004), se convierte en una competencia colectiva que fomenta la disponibilidad vincular y puede promover la ligazón educativa en el Plan FPB (Ventós Coll, 2015; Saldivia, 2017; Araujo, A).

Este albergue humano educativo, se ve cimentada en una ideología que lo atraviesa. Tal la perspectiva externa de la entrevistada E4 (EE. UU.) en el Anexo 5 :

(Uruguay)” es un país con una fuerte identidad colectiva... la gente da mucho apoyo ... El éxito de uno está vinculado con el éxito de los demás.” (E4 EEUU)

Esta perspectiva cultural envuelve al referente dando lugar a una responsabilidad ética ineludible: el fracaso del estudiante no es individual (Caraballo et al., 2018), sino una fisura en el tejido colectivo. El vínculo, por tanto, se convierte en un imperativo social donde la acogida y la contención no son opciones pedagógicas, sino la expresión de una matriz cultural que no permite la retirada.

Esta visión de responsabilidad colectiva no es un fenómeno reciente; de hecho, se alinea históricamente con el mandato ético de la lírica nacional, tal como lo inmortalizara Juana de Ibarbourou en el Himno a la Escuela de Artes Gráficas (Anexo 6), cuya estrofa—“Compañeros cuidemos la estrella, / invisible que lleva en la sien, / el que estudia y conquista su triunfo, / con las fuerzas eternas del bien”— institucionaliza el cuidado del potencial del joven, legitimando así la responsabilidad colectiva del legado humano: el derecho humano fundamental. (ONU, Ley 18437, UNESCO, ODS4)

En este sentido, la identidad colectiva uruguaya puede ser uno de los factores que impulsa el encuentro, el compromiso personal y la acción ante vulnerabilidades estudiantiles en el Plan FPB, como se observó durante la pandemia, manifestándose en un sentido de responsabilidad colectiva donde

“El sentido común, no puedo no involucrarme, tomé acciones (...). Es difícil no involucrarse.” (EG17)

En este proceso de construcción, la tendencia hacia la creación de un ambiente que promueve albergar al estudiante desde una red de sostén colaborativo se articula con la concepción de una democracia refundada.

De este modo, en consonancia con lo planteado por Mónica Olaza (2000), la ciudadanía desarrolla la capacidad de “superar sus intereses individuales, para lograr un entendimiento

con proposiciones de muchos" (p. 128). Así, esta perspectiva subraya la importancia de la empatía, la solidaridad y la colaboración como fundamentos que promueven el reconocimiento mutuo. Todo ello se logra desde la deconstrucción de preconceitos, permitiendo que los estudiantes desarrollen una nueva percepción de sí mismos en la edificación de un espacio educativo inclusivo.

"ponerse en lugar del otro, la empatía... solo se puede construirla reflexionando, escuchando" (E13-U)

"el trabajo colaborativo en centros educativos, equipos intermedios técnicos y equipos multidisciplinarios" es importante (E20)

"el crecimiento notable del estudiante en su forma de hablar, de pararse y de expresarse —una oportunidad que el FPB les brinda— se basa en comprender que no son *fracasados*, sino que merecen nuevas oportunidades para avanzar en su desarrollo personal y académico (E10-U)

El apoyo institucional, ya descritas anteriormente, se materializa en la importancia del EDI, en el trabajo con el equipo multidisciplinario, el CAP, la UAL, las políticas educativas con curriculum flexible, en el rol del educador como mediador, en la disponibilidad horaria del Profesor de Taller y en el reconocimiento de la labor del referente.

"El FPB está destinado a población de riesgo, vulnerable, situación compleja. Lo contemplan, acogen. (A diferencia del ciclo básico tradicional), llegas, doy clase, te vas, más distante. Se escucha a la familia. Está en la UAL, Psicóloga."(E 17 G)

"El engranaje sirve. Socio emocional, el profesionalismo, el trabajo en equipo, ver e ir conversando en EDI" (E 19 G)

"Eximimos de taller. La madre quería que vaya. Solucionamos. O sea, para diferenciar si el estudiante no quiere taller, llamar a padres, dos CAP, dirección, multidisciplinario. Ahora no falta nunca." E10-U

Los impactos en la práctica educativa que revelan los referentes entrevistados y que vale la pena destacar, se evidencia en estos a través de:

- Una mayor satisfacción profesional al lograr establecer vínculos significativos
- El desarrollo de competencias emocionales y relacionales más sólidas.
- Una mejora en su capacidad de gestión grupal y resolución de conflictos.

- Una mayor disposición a la innovación pedagógica y flexibilidad en sus prácticas
- El fortalecimiento de su capacidad de trabajo colaborativo con otros referentes

Por su parte, en los estudiantes se manifiesta mediante:

- Un aumento en el compromiso con el proceso educativo.
- Una mejora en la autoestima y confianza en sus capacidades.
- Una mayor apertura para compartir experiencias y dificultades personales.
- El fortalecimiento del sentido de pertenencia institucional.
- El desarrollo de habilidades socioemocionales más sólidas

Mientras que en el vínculo entre ambos se patentiza en:

- La construcción de ambientes de aprendizaje mutuo más positivos y contenedores.
- El desarrollo de vínculos de confianza y respeto mutuo.
- Una mejora en la comunicación y el diálogo.
- Una mayor capacidad de resolución constructiva de conflictos.
- El fortalecimiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en su conjunto.

La interacción pedagógica en el Plan FPB donde se pretende centrar en el desarrollo socioemocional, la colaboración y la disponibilidad para el encuentro es campo fértil para el desarrollo del estudiante, fortaleciendo a su vez el compromiso y la satisfacción docente, lo cual se refleja en la alta valoración estudiantil hacia sus referentes (INEEd, 2020) y que estudiantes vuelven a confiar en sus posibilidades (Ventós, 2015), sugiriendo un entorno educativo motivador para el desarrollo integral. No obstante, la sostenibilidad de estas prácticas enfrenta desafíos como el desgaste emocional docente, el equilibrio entre contención y contenidos, el establecimiento de límites y la gestión de expectativas.

Con respecto al desgaste emocional docente el testimonio dice:

“En algún momento del año el docente se *rompe* psiquiátricamente toma licencia. el médico dice *tenes estrés y podés tener un ACV o un bombazo*. (E17 G)

Con respecto al equilibrio entre contención y contenidos tal el testimonio:

“Trabajando como profesora he visto cómo hablar de cosas personales con los alumnos, de sus preocupaciones, sus intereses y sus emociones, creaba un vínculo entre los alumnos y yo. Les hacía sentirse tomados en serio, y apreciaban mucho estos momentos. Hacía que se involucraran más y que había un buen ambiente en clase y respeto hacia mí y el contenido. Estoy segura [de] que tenía un efecto positivo en su actitud hacia la materia y sus ganas de aprender y estudiar. (E22PaísesBajos)

La gestión de expectativas puede desarrollarse:

“Siendo realistas y teniendo menos expectativas. Adecuándose a la realidad de cada uno y contemplándose.” (E3U)

“La carrera docente nos da herramientas. ... bajan las expectativas” (E11-U)

A modo de síntesis del análisis 1 donde revela que las manifestaciones emocionales de los referentes están condicionadas por factores contextuales-institucionales (formación, restricciones), personales (trayectoria, competencias, sesgos) y vinculares (temores en la relación), generando una tensión entre la construcción de vínculos y la preservación del rol profesional. A pesar de esto, el apoyo institucional y las prácticas efectivas emergen como facilitadores para la gestión emocional, resaltando el rol de la IE y visibilización de la implicación del referente en la configuración del vínculo educativo, con impactos positivos en referentes y estudiantes. En conclusión, la gestión emocional en el FPB es compleja y requiere atención y apoyo para desarrollar la IE de los referentes, visibilizar influencias socio-políticas contextuales y fortalecer apoyos institucionales y prácticas sensibles a la dimensión emocional, promoviendo así el desarrollo integral de los estudiantes y la satisfacción profesional docente.

2.- Respuestas Emocionales de los Referentes Educativos ante la Discrepancia entre sus Expectativas Previas y las Características Reales de los Estudiantes del Plan FPB.

Este apartado se dedica al análisis del objetivo específico 2 de la investigación, que busca comprender las respuestas emocionales de los referentes educativos ante la discrepancia entre sus expectativas previas sobre el estudiante y las características reales de los estudiantes del Plan FPB. Para abordar esta cuestión central, se examinaron las respuestas obtenidas de la pregunta 7 de la entrevista.

La pregunta 7 interroga directamente: "¿Cómo se pueden abordar esas diferencias entre el estudiante *"esperado"* y el *real* desde la relación educativa?" El análisis de las respuestas a esta pregunta reveló que los referentes educativos utilizan diversas estrategias y herramientas. Estas estrategias, que se detallan y profundizan a continuación, buscan cerrar la brecha entre la idealización y la realidad del estudiante, facilitando así una interacción más efectiva y un vínculo pedagógico fortalecido.

Las principales estrategias identificadas son:

- Aceptación y respeto de la individualidad
- Estrategias pedagógicas centradas en el estudiante
- Desafío de prejuicios y expectativas predefinidas
- Perspectiva crítica sobre educación y desigualdad
- Rol docente agenciador-transformador

Estas categorías permiten entender cómo los referentes procesan y actúan frente a la diversidad del aula, gestionando sus propias emociones y promoviendo un entorno de aprendizaje más inclusivo.

2.1.- Respeto Aceptación y Respeto de la Individualidad.

Algunas respuestas de los referentes, como las que se muestran a continuación, enfatizan en aceptar al estudiante, con sus propias características, reconociendo que cada uno de ellos tiene historias de vida particulares, intereses personales diferentes, así como ritmos de aprendizaje y necesidades distintas.

"Al estudiante hay que aceptarlo como es, con sus virtudes y defectos. Un docente no puede hacer diferencias entre los estudiantes, cada uno tiene sus propios intereses y necesidades" (E2-U).

"Hay que verlos sobre todo desde su experiencia en la vida. Lo que ellos hacen no es solamente lo que la profesora vea en este momento mismo, sino muchas experiencias complicadas" (E4 -EEUU).

"Todos estamos formateados, pensamos que todos los estudiantes son iguales (...) Para ir desformateando, hay que comprender que hay diversidad (...) Aceptar que

hay diferentes (...) Se generan buenos docentes si saben que todos los estudiantes no son iguales” (E8 - U).

No obstante, la tarea de aceptar la individualidad se complejiza, como revela el Proyecto Trabajo Singular (PTS) de la UAL (Anexo 8). Dicho proyecto abordó la problemática de la "Violencia" en el entorno institucional. Si bien su técnica se distingue por el enfoque contextualizado y participativo (iniciando con la Genealogía Laboral para definir el tema de alfabetización y la pregunta-problema en consenso con los estudiantes), el diagnóstico inicial expuso una marcada discrepancia entre las expectativas iniciales de los referentes y la cruda realidad estudiantil, caracterizada por una agresividad y violencia generalizadas. Estas situaciones demandaron un compromiso de acogimiento y una red humana de sostén por parte de los referentes; pese a tales desafíos, el proyecto destacó los cambios estudiantiles significativos a nivel personal que tuvieron lugar desde el inicio hasta la finalización del proceso.

En este sentido, y convergiendo con el objetivo de la tesis, esta observación sugiere que la capacidad de los referentes agenciador en equipo para gestionar sus propias emociones y reconocer la individualidad del estudiante, incluso en circunstancias complejas, potencia generar un impacto transformador en el estudiantado y fortalecer el vínculo educativo, demostrando que la empatía y la flexibilidad posibilitan superar las barreras impuestas por los prejuicios y las expectativas homogeneizantes.

2.2.- Estrategias Pedagógicas Centradas en el Estudiante

La segunda cuestión significativa que consideran los referentes para abordar las diferencias entre el estudiante “esperado” y el “real”, es elaborar estrategias pedagógicas centradas en el estudiante. Más concretamente, escuchar y observar al estudiante; adaptarse a su realidad, no esperar que él se adapte al sistema; promover la motivación mediante contenidos interesantes; respetar los tiempos individuales de aprendizaje, así como generar vínculos empáticos.

De estas cuestiones dan cuenta los siguientes testimonios de los entrevistados:

“Hay que evaluar, hacer un diagnóstico, saber la forma de aprendizaje que tiene. Los alumnos son fuente de conocimiento. Si respetas el tiempo, se anima el alumno (...) Hago dinámicas, busco el lado creativo (...)” (E18 - G).

"veo ... las circunstancias y posibilidades del estudiante. es una visión diferente. Esa preocupación que tiene el docente. Partimos desde el estudiante desde otro lugar." (E9 G)

En asignaturas como Ciencias Sociales y Artísticas, el objetivo primordial no es enseñar a dibujar, sino "a expresarse" (gesto, cuerpo, dibujo, etc.). Se trata de "animar a hacerlo" y permitir que el estudiante encuentre su "marca" y cuente su realidad, incluso si esta incluye elementos conflictivos (marihuana, armas).(E15 G)

"promover la motivación mediante contenidos interesantes" (E1)

"respetar los tiempos individuales de aprendizaje" y no pretender que todos "se van a adaptar a un sistema que está hecho para unos pocos" (E1).

2.3.- Desafío de Prejuicios y Expectativas Predefinidas

Este es otro de los aspectos que los referentes consideran como facilitador del encuentro con el estudiante, alegando algunos de ellos cuestiones vitales en este sentido, como el cuestionamiento a la idea de un estudiante esperado, el reconocimiento de las insuficiencias inclusivas de los sistemas educativos tradicionales, el trabajo contra la estigmatización, especialmente en contextos como el del Plan FPB, así como en darle mayor importancia a la diversidad por sobre la homogeneización. Algunas de estas cuestiones se pueden ver en los siguientes criterios:

"Cada clase es única. En el proceso van a surgir experiencias nuevas y diferentes. ...Tratando de contemplar al otro desde las circunstancias, no teniendo tantas expectativas. con perfil de gurises" (E8 - U).

"Sin querer el FPB es una estrategia para la población de riesgo. La focalización crea estigmatización, *anda al F.P.B. porque no aprendes*. Más que una política de pobre, de riesgo (...). Es una bisagra a la sociedad que presenta múltiples formas de atender, otras formas de aprender. Saliendo de Diseñar una única forma para capacitarnos. Con oportunidades para toda la sociedad para insertarse en una profesión, con habilidad." (E20)

La educación media uruguaya se enfrenta a complejos desafíos como el abandono escolar y la inequidad, exacerbados por la segregación y la vulnerabilidad socioeconómica (INEEd, 2021). En este escenario, el INEE (2021), relaciona la inclusión de alumnos de menor edad en la FPB con la mejora los desempeños educativos, y advierte junto con Saldivia (2015) de que la segregación educativa exacerba las desigualdades y la segmentación social a través

del efecto de pares. Sumado a esto, el testimonio de E9-G verifica el ensamblando de pares se logra a pesar de las diferencias valorando la integración de estudiantes con trayectorias diversas en el FPB.

No obstante, se presenta una tensión conceptual relevante: mientras que el INEEd valora la diversidad etaria de estudiantes y el ingreso desde primaria en el Plan FPB. Saldivia (2015), citando resultados de ATD en UTU enfatiza la importancia de la homogeneidad grupal por edad (sugiriendo el ingreso al FPB después de los 15 años).

A pesar de este desafío, el testimonio de E9-G (al describir la modalidad de 3 años del Plan FPB 2007) ilustra cómo la diversidad etaria pudo ser integrada :

“Sin embargo, el FPB se percibe ahora como una elección sin tanta frustración previa. Aunque al principio tenía mis dudas sobre cómo ensamblar a un estudiante hiperactivo con una chica que había sido violada, un joven con síndrome de Down o un chico de una familia compleja, todo esto se ensambló. Sería interesante ver qué elementos permitieron este ensamblaje a pesar de las diferencias. En efecto, se logró un ensamblaje que funciona, donde hay equilibrio y las partes se complementan, si bien no fue un proceso fácil” (E9-G).

Por otra parte, asumir perspectivas críticas sobre educación y desigualdad, constituye otra de las cuestiones que los entrevistados apuntan como esencial en el abordaje las diferencias entre el estudiante *esperado* y el *real*, lo que se evidencia en los siguientes testimonios:

“(…) debemos aceptar a los estudiantes reales y no subestimar ni pretender que sean de tal o cuál manera. Si seguimos dejando de lado lo que hace a esa persona, despojándola de su historia de vida, y pretender que todos se van a adaptar a un sistema que está hecho para unos pocos, van a seguir ocurriendo relaciones educativas sin éxito” (E8 - U).

“Se crean cursos para los pobres, y segregamos” (E12 - U).

"Romper con el tiempo clásico de la clase (...) Cada uno tiene tiempos distintos (...) Trabajar con el audiovisual, no solo lo escrito" (E9 - U).

Estos criterios, señalan necesaria la crítica a modelos educativos que pueden reproducir desigualdades sociales, la complejidad de la inclusión real, el reconocimiento de las trayectorias y orígenes diversos de cada estudiante, así como la necesidad de cierta

flexibilidad de parte de las instituciones, en pos de atenuar las contradicciones que tienen los referentes en el encuentro con el estudiante del Plan FPB.

Por último y no menos importante, los referentes destacan al rol del referente como agenciador como otro de los elementos indispensables para acortar las diferencias entre estos tipos de estudiantes. En este sentido, señalan la importancia de acompañar de forma integral al estudiante, no solo académicamente, de ahí la necesidad de asumir también el rol como mediador y no solo como un transmisor de conocimientos.

“Somos agentes de salud mental. El profe del taller es un buen referente, genera espacio para la tristeza de los hogares y alegrías.” (E10U)

La transformación del rol docente hacia una figura más accesible y cercana con los estudiantes, refleja una evolución de la autoridad educativa desde el lugar institucional autoridad hacia centrada en la conexión humana vincular. Instrumentar herramientas reflexivas en el referente sobre su propia posición subjetividad, forjada en los universos legal, inconsciente y social (De Gaulejac, 2008, 2016; Olaza y Ruiz Barbot, M.,2023) ya que estas experiencias multidimensionales pueden influir en el vínculo pedagógico forjando puentes o barreras. Un testimonio (E10-U) evidencia esta evolución, destacando cómo un ambiente ameno y seguro facilita el descubrimiento y el aprendizaje más allá del contenido académico, posicionando al docente como "agente de salud mental".

“La figura del docente cambió. Vos sos una más entreverada con ellos. Te gusta ir a un lugar ameno, a mí me gusta y ellos se involucran más, no tienen miedo a equivocarse, se descubren en el aula. La magia es dar el espacio de continuar en el aprendizaje. Contenido académico, pero también, eso no queda en la libreta, encuentro de comunicación, eso que nos pasa. ¿Qué pasó acá? Nadie se da cuenta, porque la valoración de nuestra profesión, somos agentes de salud mental.” (E10 U)

“El alumno te cuenta, el respeto por los tiempos de ellos. Tiempo, empatía, lazo afectivo, no te lo enseña la reglamentación” (E18 G)

En consonancia, Extremera y Fernández-Berrocal (2004) enfatiza que los referentes pueden llegar a modelar habilidades emocionales en los estudiantes promoviendo un desarrollo socioemocional, lo cual se logra, entre otras, a través de la comunicación empática y el compartir experiencias personales que construyen confianza y un ambiente de respeto, tal como corroboran los entrevistados (E10-U, E22PB).

“Hablarles. Estudié en un barrio de contexto. Acercarte a ellos. (...) Comparto mi experiencia (...) contándoles. Te vas acercando” (E10-U)

"Trabajando como profesora he visto cómo hablar de cosas personales (...) Hacía que se involucraran más y que había un buen ambiente en clase, y respeto hacia mí y el contenido" (E22PB).

2.4.- Perspectiva Crítica sobre Educación y Desigualdad

Otras de las cuestiones que aportan los entrevistados es el desarrollo de la Empatía, la Gestión de las Expectativas y tener la Disposición de Aprender de los estudianteS, como dan cuenta los siguientes testimonios:

“Acá el papel de las educadoras cumple un rol importantísimo, porque ellas logran destacar e incluir a esos estudiantes que no logran ser comprendidos por el cuerpo docente.” (E1U).

“(...) acompañar, cuidar las trayectorias educativas. Apoyar los aprendizajes, lo socio-afectivo, cuidar. Como docente, la calidad de los vínculos apoya la calidad de aprendizaje” (E20).

“Siendo realistas y teniendo menos expectativas. Adecuándose a la realidad de cada uno y contemplándola” (E3 - U).

“Aportás algo a un ser humano. Recibimos mucho de ellos. (E10U)

“Aparece el enriquecimiento personal de los que saben matemática y no de sobrevivencias (...) los estudiantes saben si quieres estar con ellos. Tienen sus sensores emotivos al 100%.” (E18 G)

Precisamente, este enfoque crítico y relacional del referente es indispensable para contrarrestar la persistencia de prejuicios de categorías desiguales, arraigados en la historicidad de la dicotomía "amo" intelectual / "esclavo" manual ,violencia simbólica al desvalorizar el capital cultural del estudiante (Bourdieu, 1994,1983). Esta separación arbitraria y persistente se contrapone directamente a la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner (1993), que demuestra la validez de las habilidades manuales e intelectuales como procesos distintos negando jerarquía, como lo revela el referente:

“son dos procesos distintos, ya que implican habilidades diferentes. En efecto, las inteligencias múltiples de Gardner nos recuerdan la diversidad de las inteligencias” (E12 G).

Por tanto, los desafíos identificados en los criterios de los referentes se focalizan en la presencia de sistemas educativos rígidos, en la existencia de prejuicios de los referentes, en la brecha entre expectativas institucionales y realidades estudiantiles, así como en los diferentes ritmos y contextos de aprendizaje. En este orden, la mayoría de las respuestas convergen en la idea de que abordar esta diferencia requiere una transformación de la mirada educativa, pasando de un modelo homogéneo y sancionador, a uno comprensivo, flexible y centrado en el desarrollo integral del estudiante.

“El docente tiene que ser consciente que sus prejuicios siempre desempeñan un papel a la hora de formarse una idea, un juicio, de un alumno” (E 22 PB)

“van aprendiendo a los ritmos de ellos” (E11 U)

“No se formó gente para el FPB. rompe con los trazados curriculares, no homogéneo, no disciplinar, centralidad en el sujeto en el estudiante. antes era el docente” (E12 G)

Si bien en la mayoría de los casos los referentes identifican estos aspectos como insuficiencias en la práctica educativa, también enuncian algunas estrategias ejecutadas para acortar las diferencias entre el estudiante esperado y el real, como el trabajo en grupos reducidos, trabajo colaborativo con otros referentes, los proyectos interdisciplinarios, las dinámicas creativas, las evaluaciones diagnósticas, la atención a aspectos socioemocionales, así como la flexibilidad en tiempos y metodologías en proceso de enseñanza - aprendizaje.

“Ayuda a poder limar las diferencias grupos reducidos (15 estudiantes), trabajo interdisciplinario, coordinando.” (E8 u)

““hacer un diagnóstico, la forma de aprendizaje que tiene... Las pruebas diagnósticas, ... Hago dinámicas, busco el lado creativo y pensar” (E 18 G)

Este enfoque crítico y relacional es reforzado por el reconocimiento de los múltiples atravesamientos que condicionan la experiencia educativa y la práctica del referente: Las expectativas/demandas académicas se encuentran en tensión con la cotidianidad contextual de los estudiantes (la desconexión con la realidad), evidenciando una falta de comprensión de sus condiciones socioeconómicas.

"Políticas sociales: desayuno, meriendo. dar cosas básicas." (E14).

Las políticas neoliberales que individualizan el fracaso (Caraballo et al., 2018) requieren un contrapunto. En este sentido, la figura del referente debe oponerse a un modelo que busca solo "un individuo hábil para cumplir órdenes".

"Figari no coincidía con las autoridades políticas de su tiempo, entonces decidió retirarse. En efecto, él creía en el obrero y trabajador creativo, a diferencia de lo que se pretendía... Por lo tanto, defendía la idea de 'trabajar pensando, pensar trabajando'." (E12 G).

La lente subjetiva del referente, que demanda autoconciencia, está entrelazada por diversos atravesamientos culturales, ideológicos, políticos e históricos (De Gaulejac, 2008; Mancovsky, 2011; Olaza y Barbot, 2023). El referente lo sintetiza al señalar::

"interacción propia, pero a una experiencia previa, normalmente vinculada con temas sociopolíticos y de la identidad (Raza, clase, sexualidad, género)".
E4 (EEUU)

Finalmente, la aplicación de este enfoque crítico exige un respaldo político para que la práctica docente sea verdaderamente sostenible y permita conciliar la atención a las urgencias, la disponibilidad para la escucha y la planificación de procesos educativos respetuosos (Fuentes, M. 2023).

En relación a la interrogante 8 sobre la construcción de la idea del estudiante esperado, las respuestas de los referentes convergen alrededor de los siguientes aspectos:

- Construcción social e histórica
- Crítica a la homogeneización o uniformidad del estudiante
- Desconexión con la realidad
- Necesidad de empatía y acompañamiento
- Impacto de los cambios sociales

- Rol docente agenciador transformado
- Cuestionamiento de expectativas rígidas

Sobre el primero de los aspectos, algunos referentes consultados expresan que es un constructo social e histórico, profundamente arraigado en tradiciones y normas que se han transmitido intergeneracionalmente, pero que hoy requiere una reinterpretación radical.

“Está presente, los *burritos* van al FPB. Porque se le explicó que no es así. Hay estudiantes que quieren ir. Hay, a priori, un pre concepto” (E12 G).

Por su parte, respecto a la crítica a la homogeneización o uniformidad del estudiante, otros alegan que se busca que todos los estudiantes sean iguales, no se reconocen las diferencias individuales, por lo que se ignoran las subjetividades y procesos de aprendizaje particulares.

“Es una construcción histórica, social. Siempre esperamos del estudiante algo, depende del contexto. Se cree *el 60% luego abandona* por ejemplo” (E8U)

En estrecha relación con lo antes expuesto, está el cuestionamiento de expectativas pigmaliónicas rígidas que circulan sobre el estudiante que pueden incidir en lo vincular.

Este último puede verse afectado por representaciones, expectativas y estereotipos, como advierten Ruiz Barbot et al. (2017) y , sobre el peligro de la etiqueta de estudiante *carente* a modo de vaticinio y generar sobre ellos acciones de rechazo, convirtiéndolos en objeto de lástima. Tal el testimonio.

“Recuerdo que un docente de secundaria de Toledo dijo juzgando a priori” Ud. no me importan mucho porque van a terminar en el [nombra lugar de estatus laboral desvalorizado] dando entender que van a abandonar para lo que único que servirán sin formación y no avanzaron en el liceo.” (E8-U)

Esta crítica abarca tanto el derecho percibido de esperar ciertos comportamientos o logros específicos de ellos, así como la necesidad de ir deconstruyendo las ideas preconcebidas dando lugar a comprensión de la conducta que subyacen. En este contexto, referentes consultados destacan la importancia de valorar el desarrollo integral del estudiante, reconociendo sus particularidades y procesos individuales.

“Ahora hay más atención. Si el estudiante *tira papelitos* se ahonda más y se busca comprender la causa de por qué se tira papelitos”. (E8-U)

Como señalan Olaza et al., (2018), el referente se constituye en la intersección de múltiples universos: el legal, el inconsciente y el social. y puede ir formando ideas, expectativas preconcebidas al vínculo con el estudiante. El referente educacional, en la experiencia educativa, en el discurso educativo, juega un papel en el proceso de subjetivación del estudiante.

Según Bleichmar, H (1983), realiza la “catexis narcisista” que designa el proceso por el cual el valor de un sujeto es establecido y afirmado en función de la valoración que recibe del otro. A su vez, de acuerdo con Mancovsky (2011), el discurso del referente puede ir moldeando la identidad dentro del espacio educativo y social.

Esta perspectiva se relaciona con otra de las cuestiones que se identifican en las respuestas y es la desconexión con la realidad, ya que hay divergencias entre lo que se enseña académicamente y la cotidianidad contextual de los estudiantes, porque las expectativas/demandas académicas de los referentes no siempre tienen en cuenta sus condiciones socioeconómicas, evidenciando una falta de comprensión de las realidades y contextos de los estudiantes.

“Hay que verlos desde toda su experiencia en la vida” E4 EEUU

Ante estas posturas sobre el estudiante esperado que toman algunos referentes, otros mencionan la necesidad de ser más empáticos y acompañarlos en el proceso educativo.

¿De qué forma? Tratando de escucharlos y comprenderlos, de facilitar su autodescubrimiento, de generar un vínculo empático y por último y no menos importante, lo personalizado.

“Propiciando la apertura a escucharlos, tratar de empatizar, conocer sus realidades, proponer su participación.” (E11 U)

“Entra dentro de la deconstrucción de que las mujeres son *ama de casa* está mal.” (E17G)

“Es un proceso de aprendizaje y adaptación para los docentes, los estudiantes y los sistemas educativos.” (E 20)

2.5.- Rol docente agenciador-transformador

Lo anterior se relaciona con otro de los aspectos que emergen de las respuestas y es sobre la necesidad de un rol docente agenciador transformado, de tal forma que este vaya más

allá de lo académico, asumiéndose como agente de contención emocional, generando un ambiente cálido y de construcción de ciudadanía.

“Somos agentes de salud, no somos magos...Sí brindar clima áulico. Ellos mismos se sienten más seguros, no tan a la defensiva” E 10 U

Para ello, manifiestan que necesitan herramientas para abordar realidades complejas más allá del currículo tradicional, es decir, una formación docente con mayor énfasis en lo socioemocional y, específicamente, en el desarrollo de capacidades o habilidades de inteligencia emocional.

“En el hogar no se dan normas morales. "buenos días" la construcción de ciudadanía.” (E 17G)

“En la formación docente deben transversalizar lo socio emocional. que pueda gestionar el espacio de aula, para enseñar contemplando que le está pasando a los propios estudiantes” (E20)

Otra de las cuestiones resultantes se focaliza en el impacto de los cambios sociales, ya que algunos referentes dan cuenta que la rápida evolución social desafía los modelos tradicionales de estudiante, de la necesidad de adaptar la educación a los constantes avances tecnológicos y nuevas realidades sociales, así como del desfase existente entre las transformaciones educativas y los cambios sociales.

“El mundo es cambiante. Hace 10 años atrás. Los profesores quedan en otra época porque es demasiada rápida la evolución” (E10 U)

El análisis de estos aspectos convergentes sobre el estudiante esperado y el estudiante real en el ritmo de estudio, dan cuenta de una perspectiva compartida entre los referentes educativos sobre la necesidad de transformar las concepciones tradicionales del estudiante, adaptándolas a las realidades contemporáneas, clamando por un modelo educativo más flexible, empático y personalizado, que reconozca la complejidad de las trayectorias educativas individuales.

“Y vos le planteas una actividad que le requiera 40, 40 minutos de atención para mí es fracaso anunciado. hay que buscar dinámicas y estrategias donde las propuestas sean mucho más cortas que porque tienen poca capacidad de atención, de concentración y es mucho más atractivas la incorporación de las tecnologías de la información Con la reforma las posición de los asientos en tu salón de clases nosotros planteamos a principios de marzo en el caso de los cuatro salones nuevos,

una disposición que era prácticamente circular constantemente se nos modifica va a una disposición uno detrás de otro y tú estás dando algo más que solamente la disposición sino que también este en la práctica la horizontalidad, la participación de los estudiantes, verse la cara. ” (E21 U)

“Miras lo personalizado del estudiante. abandono paternal. Una base humana te falta una pata, abandono , lo económico, te dificulta todo el camino” (E 17 G)

Por otra parte, el análisis de las respuestas de los referentes, contrastadas con el objetivo específico 2, orientado a identificar las respuestas emocionales de los referentes educativos ante la discrepancia entre sus expectativas previas y las características reales de los estudiantes del Plan FPB, revela los siguientes elementos negativos:

- Frustración y preocupación: Varios referentes sienten una tensión emocional derivada de las discrepancias entre sus expectativas académicas tradicionales y las realidades individuales de los estudiantes, pues hay estudiantes que no siempre llegan con conocimientos básicos, familias que lo sostengan, aseados, o no muestran el interés esperado, lo que resulta en un desafío constante en la adaptación de las prácticas docentes a las necesidades reales.

“El estudiante *esperado* es que vengan de la escuela con lo básico para poder crecer (...) ¡Una estudiante no sabía separar sílabas!” (E14 G)

“La familia le daba autoridad formal al docente.” (E20)

“Hay muchas historias de vida (vienen del hogar, viene *de familia tradicional*), está presente en la clase, es un desafío cómo integrar” (E8U).

“A través de dos vocablos vínculo empático logro ponerme en lugar tuyo. Es difícil cuando el estudiante es sucio, tiene mal aliento, proviene de un barrio que no me gusta o no se porta como corresponde. Es difícil el vínculo empático.” (E12G)

- Insatisfacción con el sistema educativo tradicional: los referentes perciben que las estructuras tradicionales son rígidas e ineficaces. Insatisfacción que se traduce en una sensación de impotencia o frustración profesional, especialmente, cuando el sistema no brinda las herramientas necesarias para abordar las nuevas realidades.

“Sí, efectivamente. Ayudándole a darse cuenta de sus propios prejuicios y cómo afrontarlos para mejorar la relación con el alumno. La pedagogía y la psicología

podrían darle herramientas para trabajar con alumnos en situaciones tan difíciles y ajenas a la propia.” (E22)

"Puede ser también la impotencia del propio docente, que implica un aprendizaje para el docente. Esa impotencia esa frustración, nosotros nos frustramos." (E10 U)

"Cuando empecé, la frustración la reflexionaba. la dupla ayudaba para conversar" (E19 G)

“Quizá el docente no disponga de herramientas para afrontar las crudas realidades. También hay docentes que prefieren hacer su trabajo parados desde el rol docente más tradicional y poco involucrado” (E1U)

“Para estar preparada podría llevar adelante la situación. Primero formarse la docente para poder ir analizando el tema para comprender la temática. Expresarlo, dar herramienta” (E8U)

“Los docentes somos humanos, no tenemos las herramientas para ver de forma objetiva. En el inicio pudo generarle dolor y rechazo.” (E9U)

“La alumna expone su realidad y no todos los docentes pueden y tienen herramientas. Algunos no están capacitados.” (E14G)

“"estos planes ya integran y pretenden modificar ciertas cuestiones, especialmente porque el plan tradicional, al ser más masivo, simplemente no funcionaba para estos estudiantes. Este sistema funciona como una 'protección de trayectoria'. "E20

- Preocupación por la inequidad: los contextos socio-familiares desfavorecidos de los estudiantes, generan una preocupación ética entre los referentes, quienes reconocen las dificultades en el aprendizaje que enfrentan algunos estudiantes, debido a situaciones familiares o económicas complejas, lo que refuerza el compromiso emocional con la equidad educativa.

“el FPB se crea 2007, no me olvido se llama NINI *ni estudia ni trabaja* ya se marginaba una población que no estudia. Aprendimos los docentes de ese plan que el enriquecimiento humano hay otras perspectivas. Convergen en un mismo salón de clase los que tienen (3 comidas diarias) y otros que tienen un *pirulito* (chupetín)” (E17 G)

“La mayoría las situaciones complicadas no es todo el grupo. En el FPB el 97% con situaciones complicadas a nivel familiar, problemas económicos, carencia afectiva aguda, dificultades en el aprendizaje, enfermedades psiquiátricas” (E9U)

Las respuestas oscilan entre respuestas emocionales de algunos referentes educativos donde reflejan frustración ante la brecha entre las expectativas tradicionales y la realidad diversa de los estudiantes del Plan FPB. Ello se focaliza en críticas al sistema educativo rígido, a la formación docente insuficiente y a la falta de apoyo institucional, lo que genera un sentimiento de impotencia frente a los desafíos actuales. Además, rechazan los modelos normativos que no consideran las diferencias individuales, evidenciando la necesidad urgente de una educación más flexible, contextualizada e inclusiva, capaz de responder a las complejidades socioemocionales y académicas de los estudiantes.

A pesar de lo anterior, salen a relucir respuestas de los referentes, las que se concentran en los siguientes aspectos:

- Empatía y compromiso: algunos docentes reconocen la diversidad de contextos socio-familiares y comprenden la necesidad de adaptar sus estrategias pedagógicas a estas realidades, dando cuenta de la intención de brindar apoyo satisfactorio a los estudiantes.

“Ponerse en lugar del otro, empatía. Solo se puede construirla reflexionando, escuchando. Son herramientas necesarias para la sociabilización. Para situaciones que necesitan más de lo humano.” (E13U)

- Esperanza y apertura al cambio: otras respuestas reflejan un optimismo cauteloso, ya que, si bien reconocen las dificultades, hay una disposición hacia la adaptación y la innovación pedagógica, en pos de la posibilidad de una educación más flexible, personalizada y conectada con las realidades de los estudiantes.

“A veces llego a mi casa angustiada y a fin de año empatizo, subió la autoestima. La calificación subió. ¿Cómo lo hago? Desde el afecto. Los contenidos curriculares pasan a un segundo punto” (E10U)

Por tanto, se puede afirmar que las respuestas emocionales de los referentes educativos reflejan un espectro que va desde la frustración y la preocupación, hasta la empatía y un compromiso renovado. La discrepancia entre expectativas y realidades genera desafíos emocionales, pero también impulsa una reflexión y una apertura hacia la transformación educativa en este sentido.

2.6.- A modo de cierre

Una vez analizadas por separadas las respuestas de las preguntas 7 y 8, resulta importante hacer un análisis que complemente estos resultados, teniendo como guía el objetivo específico. En este sentido, las preguntas exploraron la construcción y abordaje del concepto de estudiante esperado en el contexto del Plan FPB, revelando las respuestas una reflexión crítica sobre los modelos educativos tradicionales y como estos no favorecen el trabajo de las emociones en el aula y, por ende, la formación del vínculo educativo con el estudiante

En este orden, los referentes identifican aspectos centrales en esta perspectiva o mirada crítica, como posibles condicionantes a las respuestas emocionales de los referentes educacionales ante la discrepancia entre sus expectativas previas y las características reales de los estudiantes del Plan FPB. Estos son el cuestionamiento de los modelos educativos hegemónico-homogéneo, el reconocimiento de la diversidad estudiantil, la necesidad de una mayor flexibilidad institucional y la importancia de ajustar la educación al contexto y a la realidad.

Por otra parte, el espectro de las respuestas emocionales de los referentes va desde la frustración inicial y la preocupación por inequidades, hasta la esperanza de transformación, el compromiso renovado y un optimismo cauteloso.

Las condicionantes de sus respuestas emocionales ante las discrepancias con el estudiante esperado y el real, se concentran en las siguientes 2 cuestiones:

1. La construcción social del estudiante esperado: un constructo sociohistórico y político, profundamente arraigado en las normativas, políticas y tradiciones educativas que moldean expectativas sociales predefinidas de manera intergeneracional..
2. Características del modelo educativo tradicional: que se traduce en expectativas uniformes, desconocimiento de trayectorias individuales, priorización de lo académico sobre lo integral y rigidez metodológica.

A su vez, identifican las siguientes tensiones: la brecha entre expectativas institucionales y realidades estudiantiles, la diversidad de contextos socioeconómicos, los rápidos cambios sociales y tecnológicos, las limitaciones de la formación docente tradicional y propuestas de transformación

En pos de atenuar estas tensiones y tener mejores abordajes de este estudiante esperado, sugieren estrategias focalizadas en:

- Un enfoque centrado en el estudiante
- La puesta en práctica de pedagogías flexibles y diversas (teatral, etc)
- Potenciar el acompañamiento socioemocional
- Un mayor reconocimiento de la individualidad
- El desarrollo de la empatía docente
- trabajo colaborativo
- Creer en algo trascendente (fe)
- Sentido que tiene el trabajo (propósito laboral).
- Respaldo político

Además, los sujetos de la investigación dan cuenta de la necesidad de un rol del referente reinventado, que incorpore las siguientes características:

- Mediador, no solo transmisor de conocimientos
- Co -Agente de contención emocional
- Facilitador del autodescubrimiento
- Adaptable a diversas realidades
- Constructor de ciudadanía.

En resumen, las respuestas de las preguntas 7 y 8 convergen en que, para tener mejores respuestas emocionales ante la discrepancia entre sus expectativas previas y las características reales de los estudiantes del Plan FPB, los referentes enuncian la necesidad de una reforma educativa que supere modelos hegemónicos-homogéneos, reconozca la diversidad como fortaleza, personalice los procesos de enseñanza-aprendizaje y desarrolle una mirada integral del estudiante. Para ellos, esto implicaría desafíos futuros tales como cambios en la formación docente, flexibilización curricular, ver el proceso en el aprendizaje,

adaptación continua a cambios sociales y, por último, pero no menos importante, el desarrollo de competencia socioemocionales, para el manejo de situaciones áulicas desde la comprensión y la acción, permitiendo una gestión consciente - en equipo, de las emociones que surgen de las múltiples dimensiones que pueden condicionar el vínculo educativo

3.- Estrategias de Gestión Emocional del Referente Educativo para Fortalecer el Vínculo con los estudiantes del Plan FPB

El tercer objetivo específico de este estudio se orienta a examinar las estrategias de gestión emocional que los referentes educativos del Plan FPB consideran adecuadas para fortalecer el vínculo con sus estudiantes. En este marco, la investigación buscó responder a la pregunta: ¿Cómo podrían ser manejados esos sentimientos para que no influyan en exceso en el encuentro con el estudiante?

Para desentrañar estas estrategias, la pregunta 10 de la entrevista inquirió directamente sobre las formas en que los referentes perciben que sus propias emociones pueden ser gestionadas para no impactar negativamente el vínculo educativo con los estudiantes. Las respuestas obtenidas a esta pregunta, por ende, revelan los mecanismos internos y las prácticas conscientes que los referentes emplean para regular sus estados afectivos, permitiendo una relación pedagógica más constructiva y empática.

Las respuestas obtenidas reflejan una diversidad de enfoques y experiencias que, al ser analizadas, permiten identificar prácticas concretas, desafíos personales e institucionales, así como algunas reflexiones sobre la relación referente - estudiante. Este análisis se asocia, directamente, con el objetivo específico, con tal de brindar Análisis de Estrategias y Desafíos en el Vínculo Educativo, un panorama sobre cómo los referentes educativos enfrentan las dimensiones emocionales en su labor, destacando tanto las estrategias utilizadas como las dificultades que limitan su efectividad en la construcción de vínculos educativos.

Las estrategias de gestión de los referentes educativos que exponen los entrevistados se agrupan en las categorías que se muestran a continuación:

1. Enfoque Interdisciplinario y Apoyo Institucional
2. Habilidades Blandas del Referente Educativo
3. Estrategias Pedagógicas Flexibles
4. Construcción del Vínculo Educativo

5. Manejo de situaciones complejas

6. Lo espiritual

3.1.- Enfoque Interdisciplinario y Apoyo Institucional

Respecto a la primera de las categorías, las respuestas enfatizan la importancia del Enfoque Interdisciplinario y Apoyo Institucional, en el que se incluye a educadores, psicólogos, directivos y otros miembros de equipos de esta índole, muestra de una conciencia significativa sobre la necesidad de un enfoque colectivo para enfrentar los desafíos emocionales y educativos, específicamente, aquellos que demandan el desarrollo de herramientas asociadas a la IE de los referentes y así incidir significativamente en la construcción del vínculo educativo.

A su vez, se destaca el rol fundamental del educador como referente y la necesidad de buscar apoyo inter-referencial y diversos espacios institucionales (como el EDI) para abordar situaciones complejas, tal los testimonios:.

“Por eso trabajamos en equipo, porque de alguna manera lo vamos equilibrando con otros docentes y educadores” (E9U).

“El apoyo de educadores con su formación, para ayudar. Para no enfrentarnos solos, sí en EDI, en equipo. Para influir positivamente en el estudiante” (E13U).

Lo anterior se corresponde con los criterios de (Stevenazzi, F 2020,.Martinis, et al, 2014, Nuñez, A 2017), que expresa que hay muchísimas razones y experiencias que validan las ventajas de Colaboración y Trabajo en Equipo Docente, ya que aportan al desarrollo individual de todos los referentes y a la puesta en práctica de nuevos modos de gestión institucional en pro de la vinculación del estudiante. Por lo que es relevante que la perspectiva evolucione de un desempeño centrado en el individuo hacia un entorno de trabajo colaborativo que forme redes de distintos niveles de complejidad.

3.2.- Habilidades Blandas del Referente Educativo

Además de las estrategias ya descritas, se visibilizó un grupo significativo de habilidades blandas del referente educativo. Estas competencias, esenciales para todos los actores en el ámbito educativo, son beneficiarias para el referente en su rol de construir y fortalecer el vínculo pedagógico en el FPB. Como señalan Extremera y Fernández-Berrocal (2004), los educadores deben dominar estas habilidades para transmitirlas, lo que incluye la gestión

emocional, la resolución de conflictos y la empatía. En este sentido, el desarrollo de la IE se convierte en una herramienta significativa para los referentes, permitiéndoles crear un ambiente de aprendizaje integral y propicio. Personalizando el encuentro con el estudiante ya que el estudiante puede ser sensible a la opinión del profesor (un factor reforzado por los aportes de Mancovsky,V (2011), Bleichmar, H (1997), Barbot, M (2017), Gatti (2008)

“La inseguridad y la falta de autoestima pueden hacer que el estudiante sea muy sensible a la opinión del profesor”. (E22)

La importancia de estas habilidades se observa en el testimonio donde subraya la relevancia de reconocer al estudiante mediante un

“saludo personalizado” (E4-EEUU),

“Se conocen a los estudiantes por los nombres.” (E17G)

“A fin de año hice una libreta para cada uno de ellos y una lata de galletitas (...) y foto de la UTU con el año, el nombre de ellos,” (E16G)

“el tema de la cercanía a veces eso ayuda muchísimo, a veces no tanto en los procesos de aprendizaje si en los procesos humanos “ (E21 U)

“El amor es un tema, no es amor, no es romántico, es una fuerza centrífuga... Amo el contacto, relacionarse con el otro, si tienen sus éxitos hay una alegría interna que no te la da cualquier trabajo”. (E10U)

También se enfatiza que el aprendizaje de nuevas modalidades vinculares es un proceso que requiere tiempo y paciencia. Esta aproximación fomenta la adquisición de nuevas formas de relacionarse por parte de los estudiantes. Complementando estas perspectivas, el Proyecto Trabajo Singular (UAL), detallado en el Anexo 8, a través de su método de trabajo y el uso de actividades, integra estratégicamente pedagogía y gestión emocional, creando un ambiente que promueve la participación a partir de la escucha de emergentes que preocupa a estudiantes lo cual demanda el manejar las dinámicas catárticas y fomentar la convivencia

saludable, mientras que la sinergia del equipo educativo asegura la coherencia en estos procesos.

Una de las cuestiones señaladas dentro del desarrollo personal del referente es la importancia del autoconocimiento y la reflexión sobre sesgos y prejuicios, lo que implica, en consonancia con Rebellato (1997), "desenmascarar la ilusión de lo normal" a través del pensamiento crítico, tal el testimonio de una de las personas entrevistadas:

“Hay que desarrollar el autoconocimiento que informe para ti lo que es "el normal". Es un reflejo sobre tu género, sexualidad, raza, etnicidad, clase social, religión, dinámicas familiares, ” (E4 EEUU).

En este sentido, equipar a los referentes con herramientas para identificar y deconstruir estigmas sociales, permite, según Olaza (2000), "desnaturalizar lo que se nos presente como 'dato' que por esto mismo adquiere el carácter de dato casi incuestionable" (p. 30). En efecto, al etiquetar a los estudiantes como carentes, se limita su potencial y se dificulta la construcción de relaciones pedagógicas significativas. De ello da cuenta los siguiente entrevistados:

“Sí, efectivamente. Ayudándole a darse cuenta de sus propios prejuicios y cómo afrontarlos para mejorar la relación con el alumno. La pedagogía y la psicología podrían darle herramientas para trabajar con alumnos en situaciones tan difíciles y ajenas a la propia. Para ver cómo afrontarlos para mejorar la relación con el alumno”. (E22PaísesBajos).

“Cuando uno ve situaciones de violencia, acoso, funcionamiento colectivo, funcionamiento. El proceso de deconstrucción todos los días tenemos cosas nuevas para contar. Siempre desde el respeto.” (E17G)

Otros aspectos sobre el desarrollo personal que se destacan se relacionan con el desarrollo profesional del referente en la formación del vínculo educativo, pero sin perder la empatía; el desarrollo de la paciencia y la capacidad de escucha, así como del manejo de la distancia óptima entre cercanía y profesionalismo. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello, respectivamente:

“No perder la objetividad. Tu sos un adulto, tenes un rol y para poder ayudar, no podés implicarte un 100%. Utilizar la razón, no solo la emoción.” (E9U)

“Distancia entre sujeto y sujeto. Sino la tarea no funciona. Equilibrio.” (E9U)

Estos criterios evidencian que el desarrollo personal del referente educativo, es un componente clave para construir vínculos significativos con los estudiantes. La integración de objetividad, empatía, paciencia y profesionalismo no sólo fortalecería el acompañamiento emocional, sino que también facilita el establecimiento de relaciones equilibradas que potencian el aprendizaje y la formación integral de los jóvenes y de los referentes. Estas estrategias, sustentadas en la reflexión y la práctica compartida, resaltan la importancia de un enfoque humano y profesional en los entornos educativos, especialmente, en contextos de alta vulnerabilidad como el del Plan FPB.

“El FPB me enriqueció. Es un plan, el proceso que realiza el plan, bien trabajado es incomparable. Proceso maravilloso” (E10U)

3.3.- Co - Construcción del Vínculo Educativo

La construcción del vínculo educativo constituye una de las principales estrategias expuestas por los referentes, quienes hacen énfasis en diversos aspectos, entre los que se encuentra la empatía como base fundamental para dicho vínculo; no juzgar ni discriminar a los estudiantes; generar espacios de confianza y escucha, así como reconocer la vulnerabilidad tanto del docente como del estudiante.

En cuanto a la empatía como herramienta multidimensional, diversos criterios dan cuenta que para los referentes es un elemento clave y multidimensional para su labor en el FPB. La describen más allá del mero sentimiento, como una herramienta práctica que requiere acciones concretas tales como acercarse al estudiante, promover el diálogo, no juzgar, hacer sentir al otro parte de algo y comprender que las experiencias diferentes a las propias son válidas. Los siguientes testimonios dan cuenta de ello:

“La empatía es fundamental para poder generar aprendizaje (...) En el caso del FPB, el combustible son las emociones.” (E18G).

“Intentando empatizar, acercarse, estar a la orden (...)” (E11U).

“Somos cada uno muy distintos y estas dinámicas de identidad influyen mucho en lo que para nosotros es normal, y cuando enfrentamos algo que no es normal para nosotros, es porque la experiencia del otro tal vez es un reflejo de una vida con otras identidades” (E4 EEUU).

A su vez, algunos referentes resaltan la importancia de la empatía reflexiva y estratégica. Si bien la empatía es un proceso esperable en las relaciones educativas del FPB, En este sentido, un entrevistado afirma:

"Ponerse en lugar del otro, empatía. Solo se puede construirla reflexionando, escuchando. Son herramientas necesarias para la sociabilización." (E13G)

Asimismo, la empatía reflexiva y estratégica revisten una importancia no solo para empatizar con el estudiante, sino también con los propios sentires del referente educativo, lo que contribuye a un rol más humanizado e integrador de sentimientos. Por ejemplo, un testimonio detalla:

"A la frustración la reflexionaba. Tiene que haber momentos de reflexión-acción." (E19-G)

Esto subraya la necesidad de un espacio para procesar las emociones, para no sentirse abrumado por mandatos sociales como *los docentes pueden más o son culpables de*, y evitar el *quemado* busca el *propósito en la vida* (INNED 2020, Dubourdieu, 2011, Bleichmar, S 2008) implementando estrategias según el testimonio:

"Para no quedar pegada al mandato *los docentes pueden más, tienen que poder más, son culpables de*, los recursos para no quedar *quemada* por situaciones límites de estudiantes del Plan FPB y seguir con el gusto de los talleres buscar *mi propósito en la vida*" (hago estrategias: EDI, medito, terapia, etc.). (E10U).

"La "zanahoria" es mi norte, de seguir porque hay un propósito. " (E11 U)

Por otra parte, la construcción de un ambiente libre de juicios y discriminación, emerge como un pilar fundamental en el trabajo con estudiantes del FPB. Esto implicaría reconocer que cada estudiante llega con una historia y experiencias únicas, que necesitan ser comprendidas desde una perspectiva amplia y respetuosa, más allá de las primeras apariencia, impresiones o comportamientos no deseados observables, tal como patentiza este testimonio:

“No juzgar, no discriminar (...) Es la madre o padre que faltan (...) ser escuchada, querida, sentirse protegida, sentirse parte (...)” (E14U).

Esto implica que el referente al integrar una visión positiva y empática del estudiante, reconociendo e integrando sus aspectos positivos para validarlo y evitar los *dichos pigmaleónicos* que lo encasillan.

“Estar despierto, en el aquí y ahora. Integrar los aspectos positivos que todo estudiante tiene,” (E10U)

Además, el mismo referente subraya que es bueno ir destacando la importancia de la autenticidad y el reconocimiento del potencial inherente de los estudiantes.

"El éxito de estos grupos (está) como vos te brindes a ellos. Que te muestres como sos. Son muy inteligentes" (E10U),

La generación de espacios de confianza y escucha constituye otra forma en la construcción del vínculo educativo. Estos espacios, tanto físicos como emocionales, permitirían que los estudiantes expresarse libremente, compartir sus experiencias y sentirse verdaderamente escuchados, elementos fundamentales para su desarrollo personal y académico en el sistema educativo, tal como se evidencia en este criterio:

"(...) Con la conexión escuchando, lo veían, valorar ese docente que escucha que le pasa al estudiante. Hay una conexión con la familia. lo respetan." (E14G).

“El crecimiento del estudiante en su forma de hablar, de pararse y de expresarse es notable, y el FPB les brinda precisamente esta oportunidad. En este proceso, un buen profesor de taller marca una diferencia crucial. (...) es decir, en el trabajo directo con los estudiantes. (...)” E10U)

El reconocimiento de la vulnerabilidad compartida, aparece como un elemento bidireccional en el vínculo educativo mas horizontal. La aceptación de que tanto docentes como estudiantes experimentan momentos de vulnerabilidad, contribuiría a humanizar dicho vínculo y facilitaría la formación de conexiones más auténticas y significativas en los distintos espacios educativos. Por tanto, este reconocimiento mutuo fortalecería la construcción del vínculo educativo y crearía un ambiente de mayor comprensión y apoyo. El siguiente testimonio es un ejemplo de esta vulnerabilidad compartida:

“yo soy un ser auténtico y *¿buenos días cómo están?* Cuando ellos me preguntan *gracias por preguntar, hoy no estoy muy bien*, ese es el grado de intimidad, de comunicación. Una relación más horizontal.” (E10U)

La preocupación genuina y el compromiso con el bienestar del estudiante por la situación del mismo resulta otro aspecto destacado por los referentes, la que se manifiesta a través de acciones concretas más allá de las simples declaraciones. Implica un compromiso real con su bienestar y desarrollo, lo que se traduce en un seguimiento continuo y en la búsqueda activa de soluciones efectivas para las diferentes situaciones que enfrentan en las disímiles instancias educativas, como se evidencia en el testimonio del este profesor:

“Hay que ser creativo. Siempre hay cosas que a los estudiantes les gustan” (E15G).

“...Los conozco mucho, intercambiando la cotidianidad, todo lo que nos pasa. No puedo decir 3 hr. semanales, no es lo mismo con 20 hr. porque hay lazos emocionales. Sabes si le duele la cabeza, o si tuvo mal día y te cuenta por qué.” (E18G)

“Trabajando como profesora he visto cómo hablar de cosas personales con los alumnos, de sus preocupaciones, sus intereses y sus emociones, creaba un vínculo entre los alumnos y yo. Les hacía sentirse tomados en serio, y apreciaban mucho estos momentos. Hacía que se involucraran más y que había un buen ambiente en clase, y respeto hacia mi y el contenido.” (E22PaísesBajos)

Esta actitud de cuidado y atención contribuiría significativamente al proceso educativo y al desarrollo integral del estudiante, brindando más posibilidades de que el aprendizaje sea óptimo.

3.4.- Estrategias Pedagógicas Flexibles

Por su parte, las Estrategias Pedagógicas Flexibles son otras de las respuestas de los referentes para un manejo adecuado de sus sentimientos y así no influir excesivamente en el encuentro con el estudiante. En ese sentido, los aspectos se focalizan en:

- La adaptación de las planificaciones según los intereses del estudiante.
- La búsqueda de puntos de conexión con el estudiante a través de temas que motiven al alumno.

- El uso de la creatividad y las expresiones artísticas como herramientas para fomentar los vínculos.
- La promoción del sentido de pertenencia al grupo.

Dentro de los recursos fundamentales para la gestión de las emociones de los referentes educativos del FPB, como parte de la generación de vínculos significativos con los estudiantes, se encuentra la Adaptabilidad Curricular. Esto se presenta como un principio modular, donde la planificación deja de ser un elemento rígido para convertirse en un instrumento flexible que se ajusta a los intereses y realidades de cada grupo y estudiante. De esto da cuenta el artículo 128 de la Ley n. ° 19.889, que sustituye al artículo 11 de la Ley n.° 18.437, Ley General de Educación, pues establece que el docente es libre de planificar sus cursos haciendo una selección responsable, crítica y fundamentada de las temáticas y actividades educativas, siempre respetando los objetivos y contenidos de los planes y testimonios.

“Con el tiempo, estoy con una apertura, veo qué interés tienen, los ganó por ahí. Los intereses que ellos tienen. Los escuchaba.. re pensas ...las debilidades y fortalezas y la resiliencia. El docente destraba lo propio del aprendizaje” (E10U)

“Observé cómo el docente lograba integrar al grupo: estaba atento, conversaba con cada uno, compartían meriendas, se interesaba por sus expectativas y motivaciones, y hasta conocía sus historias personales. Era evidente su genuino interés por cada estudiante.” (E16G)

Estrechamente relacionado con la adaptación de las planificaciones, al personalizar el aprendizaje, está la búsqueda de puntos de conexión para motivar al estudiante. En este sentido, los referentes reconocen que cada alumno tiene universos particulares de interés, ya sean musicales, artísticos o culturales, los estudiantes pueden convertirse en puentes para el aprendizaje. Por tanto, identificar estos elementos implicaría un trabajo de observación, escucha y reconocimiento de la singularidad de cada estudiante, trascendiendo lo estrictamente académico, lo que redundaría en una mejor aprehensión de los contenidos y habilidades.

De lo planteado anteriormente dan cuenta los siguientes criterios de los referentes:

“(...) Descubro donde se siente cómodo (...) El educador busca encontrar el agujero (...)” (E15G).

“(...) cambiar la planificación. Paciencia ¿Qué querés hacer? (...) Conquistarla por ese lado (...)” (E16G).

“(...) Rompe con los trazados curriculares, centralidad en el sujeto en el estudiante” (E12G).

“(...) Vos entras a un taller ... Están haciendo cosas, charlan entre ellos, interactuando y trabajando es más distendida” (E8U).

El arte como herramienta pedagógica y de empoderamiento se presentan como herramientas para establecer vínculos pedagógicos. No se trata solo de introducir elementos lúdicos, sino de comprender el arte como un lenguaje de comunicación y expresión que permite abordar contenidos complejos desde una perspectiva más horizontal y cercana como también deconstrucción de barreras. La fotografía, la música, el dibujo y otras manualidades se convierten en medios para generar conexiones significativas, como lo expresa una de las personas entrevistadas:

“El arte creativo, fotografía, agua, tierra y construir. El proceso de construir y trasladar a otro. Esto te salva (...) Buscar y buscar, el arte es eso.” (E15G).

El Proyecto Educativo Petrona Viera, con la activa participación de UTU Gráfica (como se evidencia en el Anexo 6), valida la relevancia de las expresiones artísticas como una vía para promover la resiliencia y la superación, demostrando que una limitación no define el destino. A través de la figura de María Petrona Viera, se busca empoderar tanto a referentes como a estudiantes, fomentando su bienestar emocional, el sentido de pertenencia y la agencia mediante la exposición de sus producciones, construyendo así un camino de reconocimiento.

Por otro lado, promover el sentido de pertenencia y bienestar grupal, así como un ambiente distendido, resalta como otra estrategia que destacan los referentes. Estos referentes reconocen que en el contexto del FPB, la construcción de instancias grupales y colectivas en las que el estudiante se sienta valorado, que su voz es escuchada y parte de estas, resulta tan relevante como el aprendizaje de los contenidos curriculares. Este sentido de pertenencia opera como un elemento de contención, motivación y desarrollo integral, trascendiendo lo meramente educativo para constituirse en una herramienta de inclusión social, como se evidencia en la siguiente respuesta:

“En el caso de la niña del INAU, al abrirse con el grupo (...) ve otras realidades que se asemejan a la de uno (...) no es diferente, la vergüenza se deja de lado (...) El

sentido de pertenencia de compañeros, termina abriéndose en el grupo (...) porque se preocuparon (...) No es juzgada” (E14G).

La vergüenza no es ajena al impacto en el aprendizaje, según Olaza y Ruiz Barbot (2023), sino que emerge como un sentimiento arraigado en experiencias sociohistóricas, ejemplificado por la internalización de que apartarse del modelo hegemónico *forma parte de lo que no se quiere ser*, como por ejemplo la condición de abandono de la estudiante C (entrevista guía) .

Esta realidad interpela a las instituciones educativas a resignificar identidades y fortalecer la autoestima estudiantil (Olaza y Ruiz Barbot, 2023), exigiendo a los educadores un trabajo introspectivo con su propia historia, pues *aquello que traen de sus genealogías pueden tocar la propia* (Olaza y Ruiz Barbot, 2023), sobre cómo las huellas del otro *tocaron las mías y estas volvieron a ser huellas cercanas* (Olaza y Ruiz, 2023).

Complementariamente, ambos autores sostienen que la vergüenza, un sufrimiento silente que genera ilegitimidad, propicia el distanciamiento y la posible negación en los demás, socializando el estigma y exponiendo la vulnerabilidad; ante esto, el grupo de referentes puede funcionar como un *sostén ortopédico*, promoviendo así contención emocional y desarrollo integral

“.. Yo muchas veces le digo “yo no te voy a dejar” que hagas lo que sea. A mi me interesas mucho, sos muy importante para mi. No rendirse. Que sepan que hay alguien que lucha. Muchos de los estudiantes se rindieron y dejaron de estudiar o los mismos profesores se rindieron. porque son lentos, “son pendejos”. Me hubiera gustado a mi que Alguien no se rinda. ...” (E11U)

3.5.- El Cobijo Pedagógico: Del *Hilflosigkeit* Desamparo a la Re-Vinculación Afectiva

La última de las estrategias que identifican los referentes acorde con el marco teórico (De la Aldea, 2018, Honneth, Bleichmar 1997), se asocia con las herramientas para el manejo de situaciones complejas en el aula, específicamente, estas que se precisan a continuación:

- Juicio Contextualizado del estudiante, antes de juzgar comportamientos.
- Buscar el diálogo y la resolución asertiva de conflictos.
- Mantener la calma y profesionalismo ante situaciones difíciles.

- Establecer límites claros, pero con comprensión y derivación
- Trabajar desde la responsabilidad y el compromiso colaborativo.

El manejo de situaciones complejas, según los referentes educativos del FPB, se configura como un proceso multidimensional que requiere una comprensión profunda de la realidad del estudiante y de referente propiamente, en pos de construir un vínculo educativo significativo. En este sentido, conocerse uno mismo, y gestión reflexiva colaborativa en situaciones complejas en base a un juicio contextualizado, ya que el contexto de la situación antes de emitir cualquier juicio y actuar en consecuencia con este, se presenta como uno de los aspectos fundamentales para que los sentimientos de los referentes no influyan excesivamente en el encuentro con el otro, como se evidencia en estos testimonios:

“Conociéndose a uno mismo y tratando de ser lo más objetivo posible a pesar de lo que se sienta” (E3U).

“Hay que desarrollar el autoconocimiento que informe para ti lo que es el normal” (E4U).

“El apoyo de educadores con su formación, para ayudar. Para no enfrentarlo solos (...) Se usa lo íntimo para entender” (E15G).

Por otra parte, el diálogo y resolución constructiva de conflictos se constituye como la herramienta central. Algunos referentes en sus respuestas enfatizan la importancia de establecer una comunicación clara que permita comprender las motivaciones subyacentes y generar espacios de reflexión. Ahora sí, esta aproximación no debería buscar la confrontación, sino la construcción de puentes, el entendimiento que facilite el cambio y el crecimiento personal de cada uno de los sujetos involucrados en la construcción del vínculo educativo, tal como evidencian los siguientes criterios:

“(...) promover la charla sobre el tema, conversando también nosotros con otros docentes para tener distintos puntos de vista y poder encarar la situación” (E11U).

“Escuchar a la docente, para saber qué le pasó (...)” (E19G).

La calma y profesionalismo ante la situación que desestabiliza, como las del caso de la entrevista guía, emerge como otra de las estrategias expuestas por los referentes en sus respuestas. Ello implica no responder desde la reactividad emocional, sino desde un lugar de reflexión y comprensión, como ejemplifican estos testimonios:

“Manejarlo con racionalidad y profesionalismo, tener herramientas (...)” (E8U).

“Con total responsabilidad de lo que estás haciendo (...) Somos responsables cuando nos callamos la boca. Cuando faltamos 2 semanas me siento mal (...)” (E17G).

Por su parte, el establecimiento de límites claros y respetuosos, es otra de las herramientas que destacan los referentes, no significa distanciarse de los estudiantes, sino propiciar un marco de respeto mutuo que contenga y oriente al estudiante a lo largo del proceso educativo, como resaltan estas respuestas:

“El docente tiene que ser objetivo y tratar, a través de sus herramientas pedagógicas, que la estudiante modifique sus actitudes, fortaleciendo su trayectoria educativa.” (E2 - U).

Tránsito De Ser Requerido a Ser Re-Querido (Vínculo Ético)El diálogo y el establecimiento de límites claros no buscan el castigo, sino decodificar la conducta disruptiva como la expresión de una denegación de reconocimiento, re-vinculando al estudiante desde la responsabilidad.

"Me pasó una vez con un chico, que me insultaba (...) le dije el que avisa no traiciona, la próxima vas a dirección (...) Hablé con el director. Lo mandó a buscar y hablamos los 3." (E7 - U).

“me desbordó la situación de golpes en mi clase. Falté un día para relajarme y descansar. Cuando volví, el grupo me abrazó...porque qué pasa. tengo que tener paciencia” (E11 U)

"La situación con una chiquilina muy prepotente y el enfrentamiento constante... Estábamos sobrepasados de trabajo y no sabía su situación real. El punto de quiebre fue el trabajo que tuve que hacer en mi casa para enterare de su realidad. Luego de eso, la gurisa cambió totalmente. Volví a la UTU (E16 G)

“Miras lo personalizado del estudiante. abandono paternal. Una base humana te falta una pata, abandono económico, te dificulta todo el camino”

Responsabilidad y compromiso en el acompañamiento educativo son otras de las estrategias que identifican los sujetos entrevistados, como herramienta para el manejo adecuado de situaciones complejas. Dicha responsabilidad y compromiso se traducen en el acompañamiento activo, donde el referente educativo se posiciona como un facilitador del

desarrollo integral del estudiante, más allá de lo académico. De ello da cuenta este testimonio:

“(…) entiendo que una vez que el estudiante confió, se abrió, se expresó, no debemos desestimarlos, al contrario, debemos seguir impulsándolos y acompañándolos desde lo institucional, en equipo, para que logre transitar su pasar por la institución de una manera más confortable.” (E1U).

Esto requeriría de mucha flexibilidad, autorregulación y adaptabilidad en el acompañamiento por parte de los referentes, reconociendo que cada situación es única y demanda estrategias particulares. El objetivo final no es solucionar un conflicto puntual, sino contribuir al proceso formativo del estudiante, fortaleciendo su capacidad de autorregulación y su sentido de pertenencia institucional.

3.6.- Lo espiritual

Vale destacar que, según entrevistados, frente a situaciones donde el docente queda conmovido por situaciones que el estudiante comparte, puede ser de gran ayuda además del autocuidado, la reflexión ante la movilización emocional, haber tomado cursos de autoconocimiento, terapia personal, compartir en el EDI y lo espiritual como expresa esta entrevistada:

“El propio docente quedó movilizado. Uno tiene que responsabilizarse, cuando el curso tiene estudiantes con mucha vulnerabilidad. En mi caso hice cursos para conocerme. Todo tiene que ver con uno. Si a mí me provocó molestia, es de uno. ¿Por qué me molesta? Indago en mí”...Yo tengo creencias, son mandatos como un Dios. mi creencia si no puedo resolver me conecto con esa parte mística, espiritual. Miro al cielo y digo *te entrego esa situación*. (E10U)

“Asimismo, la capacidad de aportar para que los demás salgan adelante es fundamental; es decir, el factor humano resulta valiosísimo. A esto se suman el factor político y el factor religioso, ya que ambos nos impulsan a creer y a crear un futuro mejor”. (E21U)

A modo de cierre del análisis de esta pregunta, es importante volver a resaltar que varias respuestas señalan necesidad de formación docente en gestión emocional de los referentes educativos para manejar las situaciones emocionales complejas que se presentan en el FPB, lo que los lleva a tener que desarrollar estas estrategias como resultado de los años de

experiencia en el ámbito docente y como parte de diversas instancias de su formación continua, como talleres, cursos, Espacio Docente Integrado, Consejo Asesor Pedagógico, aspecto religioso etc. De estas insuficiencias en la formación docente dan fé los siguientes criterios:

“Hay un problema de formación. Pedagogía (...) No siempre estamos preparados (...) No nos enseñaron para manejar la situación de esa población (...) No se formó gente para el FPB.” (E12G).

“(...) el docente no espera enfrentarse a esa situación con problemáticas que pueden compartir los estudiantes.” (E8U).

Continuando con el análisis del Objetivo Específico 3, que examina las estrategias de gestión emocional implementadas por los referentes del plan de Formación Profesional Básica (FPB) para fortalecer el vínculo con sus estudiantes, y considerando la perspectiva de los entrevistados sobre los hallazgos del informe Aristas 2018 del INEEd, en tanto las destacadas percepciones estudiantiles en el FPB (mayor participación cotidiana, mejor vínculo docente-estudiante, voz del alumnado más tomada en cuenta y valoración docente significativamente alta) se explican por la naturaleza intrínseca del programa, nos adentramos en las siguientes respuestas a esta interrogante de la pregunta 13 donde según los entrevistados de esta tesis revelan una serie de condicionantes por los cuales el Plan FPB tiene mejores valoraciones respecto a otros programas educativos. La primera de estas se relaciona con la Vínculos Significativos y Acompañamiento Integral en el FPB, como dan cuenta el siguiente testimonio:

“No hay otro plan más humanizante, que dignifique a las personas (...) nos preocupa cómo aprende, estamos constantemente pensando en equipo (...) todos ganamos (educadores, estudiantes, adscriptos, docentes, los padres, directores)” (E10- U).

Otra de las condicionantes a favor del Plan FPB que destacan los referentes se relaciona con el Flexibilidad Pedagógica, Flexibilidad y Enfoque Práctico del FPB que lo distingue y que facilita una mayor adaptación a las necesidades y realidades de los estudiantes, cuestiones estas que se reflejan en estos criterios de referentes entrevistados:

“El curso se adecua más a estos tiempos, a esta población de jóvenes que tenemos que formar (...) Una educación no disciplinar (...) relacionada a lo tecnológico (...) El programa vincula a lo cotidiano de su ser, mecánica, carpintería. estética integral” (E12U).

“El marco del FPB mezcla enseñanza no formal y formal (...) buscar en la diferencia (...) Donde puedas ser vos” (E15 - G).

Otro elemento distintivo del Plan FPB que destacan los referentes es el compromiso docente y comprensión de la población estudiantil en el FPB como dan cuenta estas palabras:

“Los docentes también están más comprometidos con estas causas y saben que su rol irá más allá de la enseñanza, que tendrá que ver con integración, inclusión, participación activa” (E11U).

Todos estos criterios expuestos por los referentes destacan que los factores clave en la valoración positiva del Plan FPB, frente a otros programas educativos, tienen lugar gracias a tres factores fundamentales. En primera instancia, por la prioridad que se le otorga a lo vincular y acompañamiento integral: eje Central del FPB, pues hay una intención de los referentes por ver al estudiante integralmente, más allá de lo puramente académico, incorporando el entorno familiar y a los demás referentes educativos, a un proceso de aprendizaje de enseñanza y aprendizaje humano y digno.

En segundo lugar, por Modelo Pedagógico Flexible y Práctico del FPB que puede ser su modelo pedagógico en general, puesto que se adapta de una mejor manera a las necesidades de quienes cursan el programa, combinando aspectos de la educación formal y no formal.

“Inciden los ambientes laborales para que influyan en la comprensión del estudiante. (E12 G)

Por último y no menos importante, por el Compromiso Docente y Contención Socioemocional en el FPB que, en sentido general, tienen los referentes con el Plan FPB gracias a su vocación y comprensión de los contextos socio económicos de los cuales muchas de las veces provienen gran parte de los estudiantes. Ello hace que las aulas se conviertan en espacios de contención emocional y superación personal que trascienden meramente lo académico, para abarcar elementos de participación, integración e inclusión educativa.

“influye trabajar en FPB con esta población: la preparación, el amor por lo que haces. El compromiso.” (E11 U)

Por otra parte, es significativo ahondar en las respuestas a la interrogante 11 de la entrevista, la cual aborda las causas profundas del sentimiento de rechazo del referente hacia el estudiante, teniendo en cuenta el tercer objetivo de la investigación, que busca

indagar en las Estrategias de Gestión Emocional en el Vínculo Educativo del FPB. En este sentido, teniendo en cuenta las respuestas proporcionadas por los referentes, se identifican diversas estrategias de gestión emocional utilizadas por los referentes educativos del FPB, para fortalecer el vínculo educativo con los estudiantes.

Los testimonios con un enfoque integral promueve gestionar las emociones a través de prácticas como la meditación y factor religioso, construye un entramado de apoyo social al hablar con colegas y buscar terapia para procesar los desafíos profesionales manteniendo una conexión esencial con su propósito laboral, lo que se traduce en una mayor capacidad para acompañar y guiar a sus estudiantes con equilibrio y empatía.

Con respecto la meditación y factor religioso los testimonios comunican:

“Pido ayuda en ese estado de meditación. y reconocer que necesito ayuda. Cuando yo entrego, va a ver una respuesta.” (E10 U)

“No es indiferente el carisma salesiano. Familia congregación..” (E20)

“Creo que las ganas de hacer algo, ... y el factor religioso creer” (E21 U)

Con respecto al entramado de apoyo social al hablar con colegas y buscar terapia demarca una contención emocional

Por eso una estrategia es establecer una Contención Emocional y Vínculos en el EDI. Estos espacios permiten a los referentes compartir experiencias áulicas, lo cual, a su vez, genera un sentido vital de *no están solos* para ambos (referentes y los estudiantes). Esto fomenta, por ende, la construcción de espacios de pertenencia y vínculos que buscan contrarrestar la fragilidad inherente a la “modernidad líquida” (Bauman, 2015). En este sentido, la contención emocional se materializa mediante intervenciones personalizadas que priorizan el reconocimiento de las características propias de cada estudiante. Un entrevistado lo ejemplifica claramente:

“Los vínculos del docente y estudiante tienen que ver con contención (...) que en la EDI se promueve hablar de ellos. La función de la educadora con la disponibilidad le permite sentir que existe, que sos una persona y que le importas a alguien (...) El trabajar en proyecto en los estudiantes ayuda al vínculo, en equipo, a adaptarse al otro. Es un desafío. Objetivo en común. Agarrar confianza, autoestima. Se conocen a los estudiantes por los nombres

(...) Una poesía que le digo y les gusta cuando no quieren seguir estudiando, es de un autor desconocido que se le adjudica a Benedetti: No te rindas, no estás solo” (E13G).

Adicionalmente, durante la realización de la entrevista de investigación, la observación (ver anexo 3) de interrupciones a los entrevistados (bibliotecólogo y director) por parte de estudiantes y llamadas telefónicas, si bien inicialmente generó molestia en la investigadora debido a la alteración del ritmo, posteriormente se transformó en una valiosa comunicación de la cotidianidad en la comunidad educativa. Dicha experiencia reveló que la disponibilidad y paciencia de los referentes para atender y considerar las necesidades de los adolescentes, incluso cuando se desvían de su tarea inmediata, son elementos germinales que pueden construir confianza y un vínculo pedagógico.

Por consiguiente, la situación subrayó cómo la IE del referente, manifestada en su escucha activa y capacidad para generar un ambiente acogedor, es fundamental para el reconocimiento del estudiante y su permanencia en el sistema educativo, trascendiendo la mera eficiencia investigativa en favor de la prioridad de la atención relacional. No obstante, es fundamental reconocer que esta constante demanda de atención puede generar, a su vez, un significativo cansancio profesional en los referentes.

“Los meses marzo, abril y mayo son meses dónde son complejos Y a partir de junio se puede impartir lo planificado. En Julio están las vacaciones. y ahí sí, hay que empezar a dar otro tipo de Señales, trabajando los contenidos (...) claro, pero también ahí, el reconocimiento si no reconozco el límite del involucramiento hasta ahí voy y puedo y el equipo que funcione apoyándonos.” (E21U)

Por su parte, es otro aspecto significativo dentro de esta estrategia de gestión de las emociones en el encuentro con el estudiante es el Acompañamiento Integral del Estudiante Más Allá de lo Académico, ya que los referentes tratan de abordar aspectos esenciales de la vida de los estudiantes como la alimentación, vestimenta y otras necesidades básicas que, de no ser atendidas, obstaculizarían el proceso de aprendizaje. Este enfoque holístico permite que los estudiantes sientan que son vistos como sujetos, no sólo como aprendices de contenidos y habilidades relacionadas con materias, oficios, etc. de estas cuestiones dan cuenta el siguiente testimonio:

“Los docentes del FPB atienden al proceso, no un 10 en matemática (...) Tienes que escucharlo, te cuentan cosas de su vida. Los abordas integralmente. Es la convivencia, lo acompañas (...)” (E19G).

“la población requiere más tiempo ofrecer desayunos almuerzos meriendas y se aprende muchísimo en estas instancias de compartir” (E21U)

“ investigar si necesita lentes,”(E11U)

Otro elemento central es el Diálogo y Escucha Activa ya que sustenta la búsqueda y puesta en práctica de la comunicación en su más profunda expresión. ¿Cómo se da esto según los referentes? En la construcción de espacios seguros donde la comunicación y el diálogo personalizado surja con mayor facilidad (talleres, Espacio Docente integrado, Consejo Asesor Pedagógico, UAL, con educadora entre otros), para que los estudiantes puedan expresar sus inquietudes, temores, aspiraciones, etc. En estrecha relación con esto, la escucha activa se convierte en una herramienta transformadora, pues no solo se recepciona lo que dice el estudiante, sino que se lo busca comprender, validando sus experiencias emocionales y haciéndole saber de la mejor manera posible que su bienestar es una prioridad para los referentes y la institución educativa en general, como se manifiesta este referente:

“En el FPB hay distintos actores, docentes (idioma español), educadoras, talleristas, un mejor relacionamiento. No hay una única figura, la responsabilidad está más repartida, hay diálogo entre referentes. Vos entras a un taller de belleza por ejemplo, están ... interactuando y trabajando, es más distendido... El rol de los educadores es fundamental, tener una persona que conversa con estudiantes, poder tratar los distintos problemas” (E8 - U).

Otra de las estrategias que se exponen es el desarrollo de la empatía y en este sentido, el reconocimiento del contexto de los estudiantes. Ello implica para los referentes ir más allá de sus propias experiencias y concientizarse para comprender las complejas realidades socioeconómicas, familiares y personales que puede configurar la vida de cada estudiante. Este proceso incluye conocer sus historias personales, desafíos personales y entornos familiares, lo que permite que se establezcan vínculos educativos sustentados en una comprensión profunda, no en suposiciones o generalizaciones.

“(...) apertura a escucharlos, tratar de empatizar, conocer sus realidades, proponer su participación. (E11U).

“El trabajo en mi casa fue enterarme de la situación de la chiquilina, ..estábamos sobrepasados de trabajo. (E16-U)

Trabajo en Equipo y Colaboración para el Acompañamiento Educativos otra de las estrategias que los referentes emplean para acompañar el proceso educativo de estudiantes. El trabajo en equipo y la colaboración se erigen como una estrategia pedagógica para el acompañamiento integral del proceso educativo, sustentada en el reconocimiento de que la gestión emocional entre referentes, particularmente las competencias asociadas a la IE, requiere un abordaje coordinado y de fortalecimiento recíproco con el objetivo de optimizar el vínculo educativo con el estudiante.

“Vemos cuando hay una situación trabajo en equipo. Los profes pensamos juntos. Eso es la riqueza coordinar, visibilizar una situación para ayudar al estudiante” (E10U)

Esta Red Colaborativa para el Acompañamiento Estudiantil, que involucra a referentes: Dirección, Equipo Multidisciplinario, Educadores, Profesor de Taller, Consejo Asesor Pedagógico (CAP), Psicólogos, Trabajadores Sociales y familias, facilita intervenciones personalizadas, integrales y sostenibles, maximizando el uso de recursos y habilidades socioemocionales. El siguiente testimonio ejemplifica lo expuesto anteriormente:

“El estudiante mostraba falta de interés en el estudio y se burlaba de sus compañeros. Por lo tanto, se procedió a derivarlo al equipo multidisciplinario. Además, se contactó a la madre del estudiante, pero, al no obtener resultados, se agotaron todos los medios disponibles. En consecuencia, se informó a la dirección. Dado que el estudiante tenía 18 años, entonces se le propuso estudiar la teoría, eximiéndolo del taller. Sin embargo, la madre insistió en que asistiera. De esta manera, se logró una solución. Es decir, para diferenciar si el estudiante no quería asistir al taller, se llamó a los padres, se realizaron dos Consejos Asesor Pedagógicos (CAP), una reunión con la dirección y se involucró al equipo multidisciplinario. Como resultado, el estudiante ahora asiste regularmente.” (E10U)

Además, la Flexibilidad y Adaptabilidad Emocional en el Plan FPB emergen como estrategias clave para los referentes del Plan FPB. La capacidad de ajustar la práctica pedagógica según las circunstancias y estados emocionales de cada estudiante, permite afrontar situaciones imprevistas, crisis emocionales y cambios en las dinámicas grupales. Esta plasticidad metodológica y actitudinal se traduce en un acompañamiento personalizado que reconoce la dignidad del estudiante como ser humano integral, De ello da cuenta esta entrevistada:

“(...) la forma de trabajo multi e interdisciplinario, porque se conectan y te impulsa a trabajar desde otro lugar. El plan permite trabajar desde otro lugar. Esa forma de trabajo tiene ítems significativos... para llegar a esos resultados: 1) flexibilidad (horario, contenidos). 2) La implicación de los docentes...social y psicológica, que contempla situaciones que viven los estudiantes (...)” (E7U).

El Establecimiento de Límites con Afecto emerge como otra estrategia fundamental asociada a la IE que los referentes educativos del Plan FPB emplean para fortalecer el vínculo con sus estudiantes. En este sentido, se demanda un equilibrio cuidadoso entre la necesidad de estructurar el proceso de enseñanza-aprendizaje con normas claras y la constante atención emocional hacia el estudiante. Así, los referentes procuran establecer límites definidos, pero evitando la punitividad, y optan por un diálogo basado en el respeto y la preocupación genuina por el bienestar del estudiante. El objetivo es, por tanto, evitar tanto la permisividad excesiva como una rigidez autoritaria, ambas perjudiciales para la construcción del vínculo educativo, tal como lo expresa un entrevistado:

“Sí la empatía, no hacer lo que quiera, el límite lo tenes que hacer con amor y empatía” (E19G).

En correspondencia con lo anterior, algunos referentes distinguen Establecimiento de Límites con Discernimiento y Protección priorizando tanto el cuidado individual como la seguridad colectiva, por ejemplo, en el caso de situaciones de riesgo como el consumo problemático de sustancias de estudiantes. Ante ello, se toman decisiones asertivas basadas en la experiencia, tal como lo ilustra el siguiente testimonio, quien aleja a un estudiante para proteger al grupo y a sí misma:

“Me tocó con la población con problemas de consumo, nerviosos, no ven, huelen cemento. Un desastre. Con el ejemplo de este chico, lo alejé del estudiante que consumía, cuidando a él, al grupo y a mí. Eso me lo dio la experiencia. No hubiera sido asertiva que siga por él y por los demás” (E10-U).

Por otro lado, los referentes educativos del Plan FPB realizan un Abordaje Diferenciado de la Desmotivación Estudiantil, implementando estrategias específicas. Así, distinguen entre la desmotivación general y la aversión particular a un taller. Frente a la desmotivación general, buscan comprender las causas subyacentes y personalizan las intervenciones para estimular al estudiante, resaltando sus logros y fomentando la confianza, como se evidencia en el testimonio:

"Hay gurisas que dicen al comienzo *no me gusta* y terminan con orgullo (...)" (E10-U).

En contraste, en el Manejo de la Aversión al Taller en el FPB, cuando la aversión es específica y persistente, los referentes respetan las preferencias individuales. En estos casos, recurren a la colaboración multidisciplinaria, involucrando al Consejo Asesor Pedagógico, la dirección y la educadora, y manteniendo una comunicación constante con la familia. Esto les permite ofrecer alternativas, incluso eximir al estudiante del taller para que se enfoque en otras áreas, tal como se deduce del testimonio:

"O sea, para diferenciar si el estudiante no quiere taller (...)" (E10-U).

En suma, este enfoque busca adaptarse a las necesidades-gustos individuales del estudiante, garantizando su permanencia en el proceso educativo mediante soluciones personalizadas y el apoyo de toda la red institucional.

Seguimiento Proactivo y Personalizado del Estudiante constituye otra estrategia que resaltan los referentes educacionales, la que se focaliza en una vigilancia consciente y sistemática del bienestar de cada estudiante. Para ello, los referentes exponen que llevan a cabo planes de monitoreo que incluyen acciones concretas como llamadas a familiares, visitas domiciliarias y el seguimiento de indicadores de bienestar emocional del estudiante. Este acompañamiento continuo le da a entender al estudiante que su presencia importa y que los referentes educativos están comprometidos con su trayectoria académica, generando un sentido de responsabilidad por su proceso educativo y desarrollo personal. Esto se evidencia en los siguientes criterios:

"el educador es apoyo y complemento. de nexo. para entender qué le pasa al chiquilin" (E11 U)

"Se los llama a los padres si falta. Vínculo con la familia. La educadora va a buscarlos (...) Sabe porque no fuiste a estudiar, llama a tu casa. Puede conocer a tu familia, entender tu situación" (E13G).

"El FPB está destinado a población de riesgo, vulnerable, de situación compleja. Los contemplan, los acogen (...) Se escucha a la familia. Está la UAL, la psicóloga, que funcionan como protección del estudiante. Al sentirse protegido se hace sentir, escuchar (...) vínculo cercano con docente" (E 14 - G).

En complemento a lo anterior, Refuerzo Positivo y Desarrollo de la Autoestima, resulta otra de las estrategias que identifican los referentes. La misma parte del reconocimiento del

proceso, las capacidades y los logros de cada estudiante, sobre todo de aquellos que han tenido previas experiencias de fracaso escolar. Por ello, los referentes con refuerzo positivo, basados en el reconocimiento (Kachinosky, 2012, Honneth, 2009, Caraballo et al., 2018) continuo del proceso de logros y capacidades, son estrategias clave empleadas por los referentes para contrarrestar el efecto Pigmalión negativo, impulsando la identificación y potenciación de fortalezas estudiantiles a través del *feedback* positivo y el acompañamiento individualizado.

"Tuve estudiantes que no quería al comienzo, y yo veía que no le salía al comienzo y yo *feed back*, *que fantástico* como te quedo que lindo el estudiante empieza a gustarle el taller, a descubrir sus posibilidades, lo voy conteniendo, acompañando... acá evaluamos Procesos no los contenidos "no alcanzó al programa" evaluas los Procesos de los estudiantes implica mayor acercamiento a los estudiantes." (E10 U)

Por tanto, la Dignificación y Acompañamiento del Estudiante emerge como un rol fundamental del educador, ya que este proceso puede ser sumamente útil para fomentar la autoconfianza y el valor personal de cada estudiante. Además, contribuye significativamente al establecimiento de nuevos propósitos a corto y mediano plazo, consolidando así su trayectoria educativa y personal:

El rol de los educadores es fundamental. Tener una persona que conversa con estudiantes, poder tratar los distintos problemas. Es el sustento para que siga en la educación (...) Colaboro con los deberes, tenes problemas en tu casa, vení que lo tratamos" (E8U).

"El educador tiene un perfil (...) características que contemplan lo psicológico desde otro lugar, lo social, curricular y humano (...) Me siento creadora, artífice con el otro. Tuve experiencias con chiquilines que me demostraron como se puede cuando tenes limitaciones intelectuales y emocionales severas (...) Somos como Cantinflas, era un gran luchador para visibilizar a los invisibilizados" (E9U).

La Construcción de Espacios de Pertenencia, emerge como una estrategia fundamental para los referentes del FPB, quienes, en un contexto de vínculos sociales cada vez más efímeros, reconocen la necesidad humana de comunidad. Sus esfuerzos se focalizan en forjar ambientes educativos donde cada estudiante experimente una profunda aceptación y reconocimiento, lo cual se materializa a través de la implementación de tradiciones

compartidas, celebraciones, proyectos colectivos y el diseño estratégico de espacios físicos, como los talleres de UAL.

“Se resuelvecon planes proyectos”E20”

En estos entornos, y como se describe en la entrevista guía, se permite a los estudiantes compartir experiencias vividas, como el caso de la adolescente “C” que proviene del INAU, donde el apoyo empático facilitó la apertura a compartir momentos que le avergonzaban de su vida. Todo ello apunta a contrarrestar experiencias previas de aislamiento y marginación, fomentando una identificación positiva y resiliente con el entorno educativo:

"al abrirse con el grupo, al enterarse ve otras realidades que se asemejan a la de uno termina no es diferente, la vergüenza se deja de lado. Hay otras personas que sufren no lo mismo de otro lugar. Es más fácil. El cambio de no participar a participar, el sentido de pertenencia de compañeros, termina abriéndose en el grupo, el desbloqueo porque se preocuparon, que pasa, que le sucede en el buen sentido".
(E14 G)

“(...) la población con la que trabajamos necesita de estos espacios (...) uno de los pocos lugares donde pueden ser escuchados, confortados, contenidos, debido a que en sus contextos familiares y sociales sufren muchas carencias emocionales que a veces complementan con la relación entre docentes y compañeros de curso (...) Esto hace que a este nivel el FPB tenga un ámbito más colaborativo y comprometido”
(E11U).

“El trabajar en proyecto en los estudiantes ayuda al vínculo, en equipo, adaptarse al otro. es un desafío. Objetivo en común. agarrar confianza, autoestima” (E13-G)

Otra de las estrategias identificadas por los referentes por ejemplo para gestionar momento que puede desbordar al docente como por ejemplo la violencia del estudiante..., es la Gestión de la Emocionalidad Referente, mediante habilidades de la IE. Partiendo de la premisa que los referentes enfrentan múltiples desafíos emocionales en la práctica educativa, estos manifiestan su intencionalidad por manejar adecuadamente sus propias frustraciones, expectativas y reacciones, entendiendo que su estado emocional impacta directamente en el clima del aula. Tal el testimonio donde:

“Gurises qué son fatales que le hacen la vida real cuadritos al profesor y muchas veces pueden ser rechazado” (E21U)

Cuando los estudiantes se desbordan, son momentos donde las vivencias ambivalentes son copiosas (Schroeder,2015) y se hace difícil el pensar, pues algunos de los estudiantes son prepotentes, agresivos, y en algunos casos se llega a la renuncia del referente.

“Quizás algunos, aclar algunos, porque no son todos, los prefieren medicados y sin molestar o, de lo contrario, fuera de la clase. Considero que tanto las educadoras como las adscriptas son grandes mediadoras que logran lo que un docente dentro de la clase no pudo, o no le interesó hacer”. (E8U)

“ [...], era una chiquilina muy prepotente, enfrentaba continuamente... Me llevó hasta la renuncia esa situación. (E16-U)

El referente, como modelo extrafamiliar, acompaña el momento evolutivo del sufrimiento adolescente (Giorgi,2007; Viñar,2009), que a menudo es el eco de la vulneración de derechos - *Hilflosigkeit* (Bleichmar, 1997) que el estudiante trae. Este encuentro impone una exigencia ética, pues la gestión emocional del referente cobra una importancia vital para albergar la desesperanza sin ser desbordado por el dolor ajeno (De la Aldea,2018). ¿De qué forma el Plan FPB puede ejercer un sostén consciente para que el referente, a través del mensaje "No estás solo"¹⁰, pueda ir apaleando la herida del desamparo en un umbral de potencialidad, haciendo del vínculo un camino de re-afiliación social para que el estudiante vuelva a confiar en sus posibilidades?

Esto se patentiza en prácticas de autoconocimiento y cuidado, reflexión entre pares, supervisión profesional y el establecimiento de expectativas realistas, con tal de modelar de la mejor manera, el vínculo educativo con los estudiantes. autoconocimiento ético (E4U) y el trabajo en equipo (E1U), transformando el desamparo adolescente en un vínculo de re-afiliación social que afirma la dignidad del estudiante.

“¿Cómo hago el acercamiento al caso de violencia? La chiquilina te habla en tono de defensivo, ¿cómo entrás? No gritás. Tal vez no hablo. Trato de acercarme. Es una estrategia.” (E10U)

"Conociéndose a uno mismo y tratando de ser lo más objetivo posible a pesar de lo que se sienta" (E3U).

La conciencia de los trauma personales para que el encuentro con el estudiante sea consciente y no reactivo... (tambien) "Hay que desarrollar el autoconocimiento que

¹⁰ Entrevistado E 13 U que toma de el escritor uruguayo, Benedetti: No te rindas, no estás solo" (E13G).

informe para ti lo que es 'el normal'" para no rechazar experiencias que difieren de la propia perspectiva (E4 EEUU).

(los docentes)..debemos seguir impulsando y acompañar desde lo institucional, en equipo, para que logre transitar su pasar por la institución de una manera más comfortable" (E1U).

Esta gestión de la emocionalidad de los referentes, unida a la estructura del Plan FPB (EDI, CAP, Educadora, Profesor de Taller, UAL, entre otros) que permite un contacto prolongado con los estudiantes, condiciona otra de las estrategias destacadas, como es el desarrollo de vínculos a través del tiempo compartido. Algunos referentes aprovechan estos períodos extendidos para construir el vínculo educativo con el estudiante, mediante conversaciones, actividades compartidas y una presencia consistente. Ello permite superar resistencias iniciales, fomentar la confianza gradualmente, y facilitar un conocimiento mutuo lo más profundo posible, puesto que el vínculo educativo se fortalece mediante la continuidad y la disponibilidad del referente, más allá de instancias educativas formales.

“Además, muchas veces, esas 3 horas de espera, hace cosas con el estudiante que está esperando. Por eso, la disponibilidad y el tiempo es un factor clave.” (E21U)

En estrecha relación con lo anterior, se remarca los Vínculos por Tiempo Compartido y Disponibilidad del Referente está la disponibilidad del referente educativo se configura como un eje central para la construcción de vínculos sólidos, abarcando diversas dimensiones: el tiempo dedicado, que implica una interacción suficiente y comprensión de las necesidades individuales, desafiado por la sobrecarga laboral; la flexibilidad curricular, que exige adaptar la enseñanza a los ritmos únicos de cada estudiante, rompiendo con la linealidad tradicional(Bordoli 2013); la empatía y escucha activa, que demandan una apertura emocional para entender y acompañar al estudiante; y el reconocimiento de la singularidad, que valora las fortalezas y experiencias individuales, personalizando el enfoque educativo.

“.. por el tiempo que el profesor esté con ellos... intercambiando la cotidianidad (...)” (E 18 - G).

“El docente necesita estar con tiempos para formar a personas. dialogar, posibilitar un lugar para que exprese, ponerte en lugar del otro.” (E13 G)

“darle tiempo no a la corrida que la población requiere más tiempo ofrecer ..y se aprende muchísimo en estas instancias de compartir.”(E21U)

Sin embargo, la conexión con el estudiante, de la invisibilidad ¿al reconocimiento? (Montañez et al. 2014) puede debilitarse al confundir la presencia física con la disponibilidad genuina. Esta última exige una escucha activa y doble: hacia el estudiante y hacia las propias emociones. La ausencia-presente ocurre cuando el referente está físicamente allí, pero su atención está fragmentada por el estrés laboral, la burocracia o la reactivación de traumas personales. Esta fragmentación puede obstaculizar la conexión. Solo la disponibilidad psíquica consciente puede nutrir el vínculo, haciendo que el estudiante se sienta visible, escuchado y comprendido en su totalidad, transformando una simple interacción pasiva en un encuentro con el Otro (Skliar et al 2011).

“Vivir desde el presente, el aula es el presente” (E9 G)

“con la disponibilidad se permite Sentirte que existis, sos una persona y que importas a alguien (...) Se conocen a los estudiantes por los nombres. Ese vínculo no es alguien invisible.” (E14 U)

“Cuando inicio clases, les solicité un cartel para aprender los nombres y según el género como me siento identificado.” (E17 G)

Las estrategias antes expuestas que revelan los referentes no solo viabilizan el fortalecimiento del vínculo educativo con el estudiante, sino que contribuyen decisivamente al desarrollo integral de ellos y de los estudiantes, en un ambiente educativo que busca ser inclusivo y flexible.

“Hay que poner el centro en el estudiante y acompañar el proceso. El docente que está en FPB años, lo fue aprendiendo. Acompañar el proceso del estudiante, el ritmo, los conocimientos, de una forma integral.” (E 20)

El análisis resalta tanto el Compromiso personal -Profesional del Referente y Necesidad de Respaldo Institucional en el FPB. La gestión emocional del docente, depende de su fortaleza intrínseca, también requiere de un respaldo institucional y políticas que contrarreste la sobrecarga laboral y la vertiginosidad del tiempo, garantizando así el fortalecimiento de los vínculos educativos (Fuentes, M 2023; INEE, 2016a; Extremera & Fernández-Berrocal, 2004; Araujo, A 2017).

“el factor tiempo el compromiso del docente en el plan. Tu energía y hagas foco, te comprometes” (E10 U)

“la involucración. está muy vinculado a que la persona pueda capacitarse a mayor capacitación se va viendo la involucración del docente” (E21U)

“ Como docente necesitas contención. ...”(E13 U)

El análisis del objetivo específico 3, orientado a identificar las estrategias relacionadas con la IE que emplean los referentes educacionales para fortalecer el vínculo con los estudiantes del Plan FPB, revela una serie de prácticas y enfoques que destacan la importancia de la IE y visibilización de la implicación en el ámbito educativo, las que se precisan a continuación:

- Colaboración y Apoyo Institucional: Se valora el trabajo en equipo y el respaldo institucional para abordar los desafíos emocionales y educativos que surgen.
- Desarrollo de Habilidades Personales: Se enfatiza el desarrollo de habilidades personales como el autoconocimiento, la empatía, la resolución de conflictos y la gestión emocional propia.
- Construcción de Vínculos Basados en la Empatía: El vínculo educativo se sustenta en la empatía, la no discriminación, la creación de espacios de confianza y el reconocimiento tanto de los aspectos fortalecidos como de las vulnerabilidades de cada estudiante.
- Adaptación Pedagógica y Creatividad: La adaptación curricular a los ritmos individuales de maduración, la conexión con los intereses estudiantiles, el uso de la creatividad y la utilización de recursos personales (como el humor y las técnicas de regulación emocional) facilitan un ambiente de aprendizaje más distendido y promueven el sentido de pertenencia como estrategias pedagógicas esenciales.
- Manejo de Situaciones Complejas: El diálogo, lo espiritual, la calma, el profesionalismo, el establecimiento de límites y el compromiso son herramientas descritas por entrevistados para el manejo de situaciones complejas.
- Promoción de Ambientes de Apoyo: Se promueven ambientes de apoyo y contención emocional mediante intervenciones personalizadas, el acompañamiento integral, así como el diálogo y la escucha activa.
- Reconocimiento del Contexto del Estudiante: Es fundamental el reconocimiento del contexto del estudiante, a través de la comprensión de su realidad socioeconómica y familiar, para el establecimiento de un vínculo educativo efectivo.
- Flexibilidad y Adaptabilidad: El ajuste de la práctica pedagógica a las necesidades emocionales de los estudiantes es una muestra de la flexibilidad y adaptabilidad tanto de los referentes como del Plan FPB.

- Fomento de la Autoconfianza y Autoestima: El reconocimiento de las capacidades y logros de los estudiantes es vital para fomentar su autoconfianza y autoestima.
- Gestión de la Emocionalidad del referente: La gestión de la emocionalidad del docente se realiza a través del autocuidado, la reflexión y el establecimiento de expectativas realistas que favorezcan el vínculo educativo.
- Transformación de Prejuicios: Los referentes educativos consideran importante reconocer y transformar sus propios prejuicios y "triggers" emocionales, por estar "formateados" influenciados por experiencias y contextos micro y macro, para evitar generar desigualdades y promover una educación inclusiva.

En definitiva, el Plan FPB se constituye como un imperativo ético: tejer un vínculo pedagógico mediante un ambiente seguro y contenido. Esto exige que el referente personalice las estrategias y deconstruya activamente sus propios prejuicios. En este sentido, el trabajo en red se convierte en un doble cobijo: tanto para el referente, que puede trabajar en co-construcción con un equipo interdisciplinario, como para el estudiante, al permitir que cada uno se sienta plenamente reconocido y sepa que "importas a alguien" y "que son Alguien" (E21). Por consiguiente, la autocrítica emocional del docente se convierte en la llave para comprender y accionar ante fenómenos complejos como el rechazo vincular, permitiendo co-construir un refugio que trascienda la mera instrucción y convierta la escuela en un "cálido fuego en tiempos de frío" (E10)

Conclusiones y Sugerencias.

La presente tesis concluye que la efectividad de las estrategias en el Plan FPB para forjar un ambiente inclusivo y de apoyo reside en el compromiso subjetivo y reflexivo del referente, elemento que incide directamente para fortalecer el vínculo pedagógico y el desarrollo integral de los jóvenes. La investigación revela que las manifestaciones de emoción y sentimientos del referente son una intrincada amalgama de factores: institucionales, socioculturales y personales, generando una brecha crítica entre el "estudiante esperado" y la heterogeneidad palpable del estudiantado.

Ante esta disparidad, la capacidad del referente para visibilizar y deconstruir sus propios prejuicios, influenciados por contextos micro y macro, se erige como un proceso esencial de reflexión autocrítica. Esta introspección permite la valoración de la singularidad y la gestión de temas sensibles, como el caso paradigmático de la estudiante "C", donde la IE del referente debe desentrañar y transformar cualquier "rechazo" inicial –analizando sus raíces

en prejuicios, vivencias personales o rigideces estructurales— en una oportunidad de encuentro y mejora vincular.

Este ejercicio, complementado por el trabajo cooperativo e interinstitucional y la visibilización de los atravesamientos psicosocioculturales, no solo otorga al estudiante un sentido de pertenencia, sino que redescubre el propósito vocacional del referente, forjando un bienestar mutuo que, pese a los desafíos persistentes de carga laboral y escaso reconocimiento, convierte la práctica docente en un acto de amparo y crecimiento humano. En síntesis, la IE y la visibilización de implicación no son meras habilidades, sino instrumentos potenciadores para una práctica pedagógica de calidad en el FPB, demandando, urgentemente, un mayor apoyo institucional, formación continua y condiciones laborales dignas para concretar una educación genuinamente inclusiva y equitativa, más allá de los marcos normativos existentes.

Sin embargo, este éxito pedagógico a nivel micro se confronta con una paradoja institucional: a pesar de que el FPB se consolidó como una estrategia probada para revincular estudiantes vulnerables y equiparar su desempeño lector con otros subsistemas —sosteniendo así un derecho humano fundamental—, la drástica caída del 67.97% en la matrícula y la reducción del trayecto formativo de tres a dos años, socava las intervenciones de albergar en los contextos de mayor necesidad. El cierre de grupos compromete directamente el derecho humano fundamental a la educación de miles de jóvenes.

Se sugiere, impulsar la promoción de nuevos grupos FPB para garantizar el derecho a la continuidad de estudios de jóvenes desvinculados, acompañado de la estabilización de las condiciones laborales de los referentes educativos.

A su vez expandir el alcance investigativo a otros departamentos e integrar la voz de los estudiantes como eje central, realizando además estudios comparativos internacionales que universalicen los hallazgos sobre la incidencia de la IE e implicación del referente en el vínculo. Simultáneamente, fortalecer la formación del referente priorizando el desarrollo del manejo de las emociones y el análisis crítico de la implicación (incluyendo el contexto histórico, político y social), complementado esto con la promoción de una reflexión ética y colaborativa para evitar el desgaste profesional. A nivel estructural, impulsar una Visión Educativa Integral —promotora de la cultura de la diversidad para combatir la estigmatización— mediante la creación de puentes académicos como el FPB Bachillerato, consolidando así el Plan como un mecanismo de revinculación sostenible que garantice la continuidad y prevenga la desvinculación temprana.

Referencias Bibliográficas

- Abarca, C., Ramírez, L., y Caycho, T. (2020). Inteligencia emocional y burnout en docentes de educación inicial de Ayacucho. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 30-45. <https://doi.org/https://doi.org/10.17162/au.v10i2.438>
- Abarca, N., Marzo, J. C., y Sala, J. M. (2002). ¿Qué es la inteligencia emocional? [What is emotional intelligence?]. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 5(10), pp. 132-143.
- Abraham, A. (2011). *El mundo interior del docente*. Gedisa.
- Acevedo, A. (2002). Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación. *Universitas Humanística*, (54), pp. 11-26. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.UH54.aicd>
- Administración Nacional de Educación Pública (2015). *Mapa de ruta de promoción de la convivencia para instituciones de educación*. https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/libros-digitales/mapa_ruta_promocin_de_la_convivencia_mayo_2015.pdf
- Administración Nacional de Educación Pública (2017). *Protocolo de actuación para la inclusión de personas con discapacidad en los centros educativos*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/normativa/protocolo%20de%20inclusin.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2018a). *Protocolo para enseñanza media. Situaciones de violencia doméstica en adolescentes*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones-direcciones/DDHH/protocolos-mapas-ruta/Situaciones%20de%20Violencia%20Domestica%20en%20Adolescentes.%20Protocolo%20para%20la%20Educaci%C3%B3n%20Media.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2018b). *Acciones afirmativas hacia población afrodescendiente y trans*. <https://www.anep.edu.uy/codicen/ddhh/acciones-afirmativas>
- Administración Nacional de Educación Pública (2021). *Orientaciones generales sobre aspectos socioemocionales-psicoafectivos*. <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Orientaciones%20Generales%20sobre%20Aspectos%20Socioemocionales%202021%20%281%29.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (2021). *Resolución N° 3606/021*. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2025-03/Res-2045-2024_Exp2024254002781.pdf

- Administración Nacional de Educación Pública (s. f.). *Guía de promoción de salud y prevención de conducta suicida en adolescentes. Orientaciones para las instituciones educativas.* <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/Gu%C3%ADa%20de%20Promoci%C3%B3n%20de%20Salud%20y%20Prevenci%C3%B3n%20de%20Conductas%20Suicidas.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública (s.f.). *Plan 2020-2025: Políticas educativas para la transformación.* <https://www.gub.uy/ministerio-educacion-cultura/comunicacion/publicaciones/plan-politica-educativa-nacional-2020-2025>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2005). *Estatuto del Estudiante de Educación Media.* <https://www2.utu.edu.uy/wp-content/uploads/2025/04/ESTATUTO-DEL-ESTUDIANTE-DE-EDUCACION-MEDIA.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2020). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2020-2024* (Tomo I). <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2020/noticias/setiembre/200910/TOMO%201%20MOTIVOS%20Presupuesto%202020-2024%20v12%20WEB.pdf>
- Administración Nacional de Educación Pública. (2022). *Marco Curricular Nacional 2022.* <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/Archivos/publicaciones/Marco-Curricular-Nacional-2022/MCN%202%20Agosto%202022%20v13.pdf>
- Agüete, A. (2018). *Análisis de una experiencia educativa en el marco de los Centros Educativos de Capacitación y Producción: una mirada al vínculo educativo.* [Tesis de Maestría no publicada] Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/23238>
- Alonso, C. (2011). *El FPB bajo la lupa: desentrañando la implementación de una política de inclusión educativa en dos centros de Montevideo.* [Tesis de Grado no publicada] Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/5013>
- Ander-Egg, E. (2011). *Aprender a investigar: Nociones básicas para la investigación social.* Lumen.
- Apaza Mamani, Y., Laruta Calcina, M.V. y Rojas Mancha, Y.F. (2023). *Inteligencia emocional y rendimiento académico en estudiantes de una institución educativa estatal, Arequipa-2021* [Tesis de Grado, no publicada].

https://repositorio.continental.edu.pe/bitstream/20.500.12394/13150/1/IV_FHU_501_TE_Apa za_Laruta_Rojas_2023.pdf

- Araújo, A. M. (2017). Tiempos acelerados y espacios nómades de la hipermodernidad. Reflexiones abiertas. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 6(2): 209-222.
- Archipretti, P. (2022) *Vínculo docente - estudiante en tercer nivel como clave para aprender*. [Tesina de grado no publicada], Instituto de Formación Docente "Maestro Mario A. López Thode". <http://repositorio.cfe.edu.uy/123456789/2135>
- Ardoino, J. (1997) *La implicación*. [Resumen de presentación de la conferencia]. Centros de Estudios sobre la Universidad, Ciudad de México, México. <https://escuchaloquetemuestro.wordpress.com/wp-content/uploads/2018/09/11-implicacion-ar doino.pdf>
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. (Formación de Formadores, Serie Los Documentos N° 13.) Facultad de Filosofía y Letras, UBA; Novedades Educativas.
- Aristulle, P., y Paoloni-Stente, P. (2019). Habilidades socioemocionales en las comunidades educativas: aportes para la formación integral de los y las docentes. *Revista Educación*, 43(2), 1-26. <http://dx.doi.org/10.15517/revedu.v43i2.28643>
- Asamblea Técnico Docente del Consejo de Educación Técnico Profesional (TD-CETP/UTU). (2018). *Resoluciones de la Asamblea Técnico Docente*. <https://www.cfe.edu.uy/index.php/asamblea-tecnico-docente>
- 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. *Didaskomai*, 8, 6-27.
- Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-i): A test of emotional intelligence*. Multi-Health Systems.
- Bernfeld, S. (2005). *La ética del chocolate: Aplicación del psicoanálisis en educación social*. Gedisa.
- Bisquerra, R. (2011). *Educación emocional. Propuesta para educadores y familias*. Editorial Desclée de Brouwer.
- Bisquerra, R. (2012). *¿Cómo educar las emociones? La inteligencia emocional en la infancia y la adolescencia*. Sant Joan de Dèu.

- Blanchard-Laville, C. (2009). *Los docentes, entre placer y sufrimiento*. Universidad Veracruzana.
- Blanchard-Laville, C. (8-10 de noviembre de 2009). *Prácticas docentes, formación e investigaciones clínicas*. [Resumen de presentación de la conferencia]. IX Congreso Nacional de Investigación Educativa, Yucatán, México. <https://claudineblanchardlaville.com/publications-en-espagnol/>
- Bleichmar, H. (1983). *El narcisismo. Estudio sobre la enunciación y la gramática inconsciente*. Nueva Visión.
- Bleichmar, H. (1997). *Avances en psicoterapia psicoanalítica: Hacia una técnica de intervenciones específicas*. Paidós.
- Bleichmar, S. (2008). *Violencia social, violencia escolar: de la puesta de límites a la construcción de legalidades*. Noveduc.
- Bordoli, E. (2006b). *Currículum y didáctica en la formación del profesorado*. Paidós.
- Bordoli, E. (2007). *Didáctica general*. Paidós.
- Bordoli, E. (2013). La construcción de la relación pedagógica en escuelas públicas ubicadas en barrios en situación de pobreza de Montevideo. Tesis de Maestría en Ciencias Humanas, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de la República.
- Bourdieu, P. (1983). *¿Qué quiere decir hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Akal.
- Bourdieu, P. (1994). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Anagrama.
- Bowlby, J. (1951). *Maternal care and mental health*. WHQ, HMSQ y Columbia University Press.
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Inteligencia emocional: Implicaciones para el éxito personal, social, académico y laboral. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), pp. 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Brackett, M. A., Rivers, S. E., y Salovey, P. (2011). Inteligencia emocional: Implicaciones para el éxito personal, social, académico y laboral. *Social and Personality Psychology Compass*, 5(1), pp. 88–103. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2010.00334.x>
- Caraballo Fernández, Maria, Habiaga, V., & Venturini Corbellini, M. (2018). *Jóvenes, educación y trabajo: Tensiones y desafíos en la Formación Profesional Básica*. Ediciones Universitarias de la Universidad del Trabajo del Uruguay.

- Carolina, M., y Leal, M. (2007). Inteligencia emocional y desempeño laboral en las instituciones de educación superior públicas. *CICAG: Revista del Centro de Investigación de Ciencias Administrativas y Gerenciales*, 4(2), pp. 132-147.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3218188>
- Castanyer, O. (1996). *La asertividad: Expresión de una sana autoestima*. DDB.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets.
- Cejudo, J. (2016). Relación entre Inteligencia Emocional y salud mental en Orientadores Educativos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), pp. 131-154.
<http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15025>
- CETP-UTU - Departamento de Alfabetización Laboral. (2018). *Hoja de Ruta del Proyecto de Trabajo Singular*. Programa Planeamiento Educativo. Universidad del Trabajo del Uruguay. Recuperado de <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2018-04/hoja.pdf>
- Charlot, B. (2007). *La relación con el saber. Elementos para una teoría*. Ed. El Zorzal.
- Cifali, M. (2005). Enfoque clínico, formación y escritura. En L. Paquay (Ed.) y otros, *La formación profesional del maestro*, (pp. 231-260). FCE.
- Cifali, M. (2012). Referencias breves. *Cuadernos de pedagogía*, 427(1), 55-59.
<https://mireillecifali.ch/wp/wp-content/uploads/2012/10/Referencias-brevesve1.pdf>
- Cocha, T., Furlan, G., & Flores, M. A. (2018). El análisis de la implicación como herramienta de trabajo del sí mismo profesional en la formación. En V. Schejter, T. Cocha, G. Furlan y F. Ugo (Eds.), *La clínica institucional: construcción compartida de conocimientos* (pp. 19-52). EUDEBA.
- Cornejo Chávez, R. (2009). Sentido del trabajo y bienestar subjetivo en docentes de escuelas con distinto nivel de eficacia. *Psykhé (Santiago)*, 18(2), 5–16.
- Cougett, C. y Muria, A. L. (2017). *Estudio del liderazgo femenino y la inteligencia emocional en la Intendencia de Montevideo*. [Tesis de Maestría no publicada], Universidad ORT Uruguay.
<http://hdl.handle.net/20.500.11968/3549>

- Cuevasanta, D. (2014). Una aproximación al estudio de la motivación por el aprendizaje en escolares de Montevideo. [Trabajo final de grado, Universidad de la República]. Facultad de Psicología.
- De Alba, A. (1998). *Currículum: Crisis, mitos y perspectivas*. Miño y Dávila Editores.
- De Gaulejac, V. (2002). Lo irreductible social y lo irreductible psíquico. *Perfiles Latinoamericanos*, 10(21), pp. 49-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=11502104>
- De Gaulejac, V. (2008). *Las fuentes de la vergüenza*. Mármol-Izquierdo Editores.
- De Gaulejac, V. (2014, 22 de abril). *Vincent de Gaulejac y las paradojas de la vida cotidiana* [Entrevista]. Cisolog. Recuperado de <https://cisolog.com/sociologia/vincent-de-gaulejac-y-las-paradojas-de-la-vida-cotidiana/>
- De la Aldea, E. (2018). *La subjetividad heroica del docente*. Noveduc.
- Di Matteo, M. F., & Sanchez Troussel, L. (s.f.). *Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación* [Archivo PDF]. Recuperado de <file:///C:/Users/30583022/Downloads/Acevedo-implicaci%C3%B3n.pdf>
- Dirección General de Educación Técnico Profesional - UTU. (29 de julio de 2024). *Presentación*. <https://www.utu.edu.uy/institucional/presentacion>
- Dirección General de Educación Técnico Profesional. (2021). *Informe de Evaluación sobre el Plan de FPB, 2007 - 2020*. UTU. https://archivo.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/noticias/archivos/2021/10/Informe-de-evaluación-sobre-el-plan-fpb_2007-2020_UTU.pdf
- Dirección General de Educación Técnico Profesional. (2021). *Planeamiento Educativo: Informe de Evaluación sobre el Plan de Formación Profesional Básica: Trayectoria, aprendizajes y desafíos 2007-2020*. https://archivo.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/noticias/archivos/2021/10/Informe-de-evaluaci%C3%B3n-sobre-el-plan-fpb_2007-2020_UTU.pdf
- Dirección Técnica de Gestión Académica (2021). *Plan de Estudio FPB 2021*. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2022-02/FPB_2021.pdf

- Dubourdieu, M. (2011). Fascículo sobre Medicina y Psicoterapia Integrativa PNIE. Postgrado Integración en Salud PNIE. Modelo de Abordaje Terapéutico en el Área Médica y en el Área Psicológica. Universidad Católica del Uruguay.
- Durán, A., Extremera, N., & Rey, L. (2001). El burnout en el profesorado: Un análisis desde el modelo de demandas-recursos laborales. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 17(2), pp. 183–197.
- Enriquez, E. (2000). Les cahiers de l'implication. *Revue d'analyse institutionnelle* 3(1), 70-81. http://cahiers.implication.free.fr/cahiers_implication_n3.pdf
- Enriquez, E. (2004). La intervención psicosociológica. Un debate sobre la teoría y las prácticas, *Cuadernos del Campo Psicosocial*. Universidad de Buenos Aires. Simposio de psicología. <https://es.scribd.com/document/360586131/Enriquez-Intervencion-Psicosociologica-Un-Debate-Sobre-La-Teoria-y-La-Practica>
- Extremera, N., & Fernández-Berrocal, P. (2004). La importancia de desarrollar la inteligencia emocional en el profesorado. *Revista Iberoamericana de Educación*, (33), pp. 5-12. <https://doi.org/10.35362/rie3334005>
- Fernández Enguita, M. (1993). *Poder y participación en el sistema educativo*. Paidós.
- Fernández-Berrocal, P., y Extremera, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Fonagy, P. (2001a). *El uso de múltiples métodos para hacer al psicoanálisis relevante en el nuevo milenio*. Psicolibros.
- Fonagy, P. (2001b). *Attachment and Psychoanalysis*. Other Press.
- Fonagy, P., Target, M., Steele, H., y Steele, M. (1998). *Manual de función reflexiva*. https://www.researchgate.net/publication/236024087_Manual_para_evaluar_la_Funcion_Reflexiva_Resena_y_Comentarios
- Foucault, M. (2003). *El nacimiento de la clínica. Una arqueología de la mirada médica*. Siglo XXI.
- Fuentes, M. (2023). *Inclusión educativa de niñas y niños refugiados. Una aproximación a la experiencia de los actores* [Tesis de grado no publicada], Universidad de la República
- Fuentes, S. (2023). *La escuela que tenemos, la escuela que queremos*. Ediciones de la Plaza.

- Fuhrman, D. (2018). *Las posibilidades del vínculo: estudio cualitativo sobre el vínculo educativo entre niños y educadores en programa extraescolar "Club de niños" gestión INAU en Montevideo*. [Tesis de Maestría no publicada] Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/20919>
- Fullana, J. (1998). La búsqueda de factores protectores del fracaso escolar en niños en situación de riesgo mediante estudios de casos. *Revista de Investigación Educativa*, 16(1), 47-70. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122411>
- Gadamer, H. G. (1993). *Verdad y método*. Sígueme.
- García Vázquez, N. J., & Valenzuela González, J. R. (2017). *El rol de la inteligencia intrapersonal en la autorregulación y profesionalización del docente*. [Resumen de presentación de la conferencia]. XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa. San Luis Potosí, México. <https://comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/1307.pdf>
- Gatti, G. (2008). *El detenido desaparecido. Narrativas posibles para una catástrofe de la identidad*. Ediciones Trilce.
- Giménez, L. y Rebellato, J. L. (1997). *Ética de la autonomía. Desde la práctica de la psicología con las comunidades*. Roca Viva.
- Giorgi, E. (2007). *¿Qué es un adolescente?* Paidós.
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós.
- González Rey, F. (2002). *Sujeto y subjetividad: una aproximación histórico-cultural*. Thomson.
- Guerra, V. (2013). Palavra, ritmo e jogo. Fios que dançam no processo de simbolização. *Revista de la SPPA*, 20(3): 583.
- Herbart, J. (1983). *Pedagogía general*. Humanitas.
- Hernández-Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, M. del P. (2016). Diseños del proceso de investigación cualitativa (Cap. 15). En *Metodología de la investigación* (pp. 518-552). Administración Pública UBA. Recuperado de <https://administracionpublicaub.files.wordpress.com/2016/03/hernc3a1ndez-samipieri-cap-15-disec3b1os-del-proceso-de-investigac3b3n-cualitativa.pdf>
- Horna (2021). *Inteligencia emocional, una revisión teórica y sistemática*. [Tesis de Grado no publicada], Universidad Señor de Sipán. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/8833>

- Horna, R. (2021). *Inteligencia emocional, una revisión teórica y sistemática* [Tesis de Grado no publicada], Universidad San Sebastián. <https://hdl.handle.net/20.500.12802/8833>
- Honneth, A. (1997). La lucha por el reconocimiento: por una gramática moral de los conflictos sociales. Crítica.
- Honneth, A. (2009). Crítica del agravio moral: patologías de la sociedad contemporánea. Fondo de Cultura Económica.
- Imbernón, F. (2000). *Formación permanente del profesorado: Nuevas tendencias*. Graó.
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2020). Estudio de salud ocupacional docente. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/nuestro-trabajo/estudio-de-salud-ocupacional-docente/>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2021). *Evaluación del Plan de Formación Profesional Básica* 2007. <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/fpb/Evaluacion-del-Plan-Formacion-Profesional-Basica-2007-Resumen-ejecutivo.pdf>
- INEEd (2022). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 1 (edición revisada). Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo1.pdf> ISBN: 978-9915-9368-7-1 ISBN Tomo 1: 978-9915-9428-4-1
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Resumen ejecutivo. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-ResumenEjecutivo.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Resumen ejecutivo*. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-ResumenEjecutivo.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (2021). *La educación media en Uruguay: Un análisis de los resultados de aprendizaje 2015-2019*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa. <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-Sintesis-y-desafios.pdf>
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa. (s.f.). *Observatorio socioemocional*. <https://www.ineed.edu.uy/observatorio-socioemocional/>

- Jeammet, P. (2002). La violencia en la adolescencia: una respuesta ante la amenaza de la identidad. Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente, 33/34.
- Kachinovsky, A. (2012). Enigmas del saber. Historias de aprendices. CSIC, Udelar.
- Ley 18.437 de 2008. Ley General de Educación. 12 de diciembre de 2008. D.O. No. 27.654. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ley 19.172 de 2014. Ley de Regulación y Control del Cannabis. 7 de enero de 2014. D.O. No. 28.878. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19172-2013>
- Ley 19.580 de 2018. Ley de Violencia hacia las Mujeres basada en Género. 9 de enero de 2018. D.O. No. 29.862. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19580-2017>
- Ley 19.747 de 2019. Modificación del capítulo XI de la Ley 17.823, Código de la Niñez y la Adolescencia. 3 de junio de 2019. D.O. No. 30.201. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/19747-2019>
- López, V., Julio, C., Pérez, M. V., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas para la integración en Chile. Revista de Educación, 363, 256-281
- Lourau, R. (1970). Análisis institucional. Buenos Aires: Amorrortu.
- Mancovsky, V. (2010). *El enfoque clínico en las ciencias sociales: la sutil diferencia entre búsqueda y hallazgo*. [Resumen de presentación de la conferencia]. VIII Congreso Internacional de Psico-sociología y sociología clínica. Universidad de la Republica, Montevideo, Uruguay. <https://www.studocu.com/es-ar/document/universidad-de-buenos-aires/psicoanalisis-psicologia-del-yo/mancovsky-el-enfoque-clinico-en-ciencias-sociales-1/17352013>
- Mancovsky, V. (2011). *El vínculo pedagógico*. Noveduc.
- Mancovsky, V. (2011). *La palabra del maestro. Evaluación informal en la interacción de la clase*. Ed. Paidós.
- Manrique, M. S., Di Matteo, M. F., & Sanchez Troussel, L. (2016). *Análisis de la implicación: construcción del sujeto y del objeto de investigación*. Kairos
- Manrique, M., Souto, M. y Tenaglia, A. (2014). Aportes del Enfoque clínico a un estudio sobre residencias docentes en Argentina. En XIII Congreso Internacional de Investigación y

- Martínez-Otero Pérez, V. (2009). *Fracaso escolar y abandono educativo*. Wolters Kluwer España.
- Martinis, P., & Stevenazzi, F. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*, 7(2), 89-109.
- Mateo-Berganza Díaz, M. M., Rucci, G., Amaral, N., Arias Ortiz, E., Becerra, L., Bustelo, M., Cabrol, M., Castro, J., Caycedo, J., Duryea, S., Groot, B., Heredero, E., Hincapie, D., Magendzo, A., Navarro, J. C., Novella, R., Rieble-Aubourg, S., Rubio-Codina, M., Scartascini, C. y Vezza, E. (2019). El futuro ya está aquí: habilidades transversales de América Latina y el Caribe en el siglo XXI. BID.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Educational implications* (pp. 3–31). Basic Books.
- Mendel, G. (2000). La práctica sociopsicoanalítica. *Revue d'analyse institutionnelle* 5(2), 64-71.
http://cahiers.implication.free.fr/cahiers_implication_n3.pdf
- Mérida, S. y Extremera, N. (2017). Estado de la cuestión sobre inteligencia emocional y burnout en el profesorado por países, año de publicación, ciclos educativos e instrumentos de evaluación. *Profesorado*, 21(3), pp. 371-389. <https://www.redalyc.org/pdf/567/56752489018.pdf>
- Montañez, S. (2012). *La crisis del reconocimiento. Una discusión de la problemática social de la subjetividad vulnerable*. [Tesis de Maestría no publicada], Universidad de la República.
- Montañez, S. Olaza, M. y Silvestri, L. (2014). Uruguay: de la invisibilidad ¿al reconocimiento? *Fundamentos en Humanidades*, 15(2), 55-68.
<https://www.redalyc.org/journal/1808/180872213010/>
- Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S., y Gaeta, M. L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), pp. 53-77. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>
- Mora, N., Martínez-Otero, V., Santander, S., y Gaeta, M.L. (2022). Inteligencia emocional en la formación del profesorado de educación infantil y primaria. *Perspectiva Educativa*, 61(1), pp. 53-77. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.61-iss.1-art.1234>

- Morin, E. (s.f.). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. UNESCO. Recuperado de <https://www.ideassonline.org/public/pdf/LosSieteSaberesNecesariosParaLaEdudelFuturo.pdf>
- McMillan, J. y Schumacher, S. (2005). Investigación educativa. Pearson Educación.
- Núñez, A. (2017). La desvinculación en la educación media superior: Lo esencial de la gestión, lo afectivo y el acompañamiento del alumno para prevenir y revertir el proceso. *GestiónArte*, 5(1), 43-54. Disponible en <http://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/article/view/138>
- Núñez, A. (2017). La desvinculación en la educación media superior: Lo esencial de la gestión, lo afectivo y el acompañamiento del alumno para prevenir. *Gestión Arte*, 5(23), pp. 67-74. <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/gestionarte/article/view/138>
- Núñez, V. (2003). El vínculo educativo. En H. Tizio (Coord.), *Reinventar el vínculo educativo: Aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 19-47). Gedisa.
- Olaza, M., y Ruiz Barbot, M. (2023). Hacia el análisis de la subjetividad del investigador Un diálogo entre investigadoras. *Clinical Sociology Review*, 18(1), 19–52. <https://doi.org/10.36615/csr.v18i1.1369>
- Olaza, M. (2000). La cultura afro uruguaya: una expresión del multiculturalismo emergente de la relación global-local. https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/8269/1/TMS_OlazaMonica.pdf
- Olaza, M., Ruiz, M., & Couso, M. (2018). Nuevos derechos en la educación media uruguaya. Liceo Mario Benedetti-Universidad del Trabajo: Santa Catalina. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 13(2), 714-740.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (20 de junio de 2025). *Pisa en el punto de mira*. https://www.oecd.org/en/publications/pisa-in-focus_22260919.html
- Payà Rico, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina. Propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Panchana-Mosquera, N. V., & Venet-Muñoz, R. (2024). La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales. *Portal de la Ciencia*, 5(1), pp. 102-116. <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i1.432>

- Panchana-Mosquera, N. V., y Venet-Muñoz, R. (2024). La integración de la inteligencia emocional en la formación de docentes: un enfoque pedagógico para el desarrollo de habilidades emocionales. *Portal de la Ciencia*, 5(1), pp. 102-116, DOI: <https://doi.org/10.51247/pdlc.v5i1.432>.
- Píriz, V. (2015) *El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. Estudio exploratorio en dos liceos de Montevideo*. [Tesis de Maestría], Universidad de la República. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/6299/1/Tesis%20de%20Maest%20r%C3%ADa%20Valeria%20P%C3%ADriz%281%29.pdf>
- Píriz, V. (2017). El vínculo educativo y los procesos de ligazón en educación media básica: las voces de docentes y estudiantes. estudio exploratorio en dos liceos públicos de Montevideo. *Didaskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza*, (8), pp. 45-66. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/28883>
- Plan FPB 2021. (2022, agosto). *Lineamientos para la implementación del Proyecto Educativo Singular*. Dirección Técnica de Gestión Académica. https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2022-09/Lineamientos_PES.pdf
- Porto, E. M. (2023). Reflexiones en torno a la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Gaceta de Pedagogía*, 47(1), pp. 233-253. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2353/2457>
- Porto, E. M. (2023). Reflexiones en torno a la inteligencia emocional en el ámbito educativo. *Gaceta de Pedagogía*, 47, 233-253. <https://revistas.upel.edu.ve/index.php/gaceta/article/view/2353/2457>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD). (2017). ConstruyeT. Recuperado de <https://www.undp.org/es/mexico/publicaciones/construye-t>
- Próspero, E. (2021). El Programa de Formación Profesional Básica: posibilidades e imposibilidades para la integración social. *ENFOQUES.Edu*, 3(3), 19-35. <https://ojs.cfe.edu.uy/index.php/enfoques/article/view/968>
- Raggio, A. (15-17 de octubre de 2017). *Vínculos y desafiliación educativa en la educación media superior*. [Resumen de presentación de la conferencia]. IX Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. Buenos Aires, Argentina. <https://www.aacademica.org/000-067/528>

- Raggio, S., & Tort, M. I. (2013). *Adolescencia y educación: Desafíos para la inclusión educativa*. Paidós.
- Rodríguez Zidan, E. (2017). Formación docente y desarrollo profesional en Uruguay: Tensiones y desafíos. *Revista Uruguay de Pedagogía*, 5, 33–47. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/742/Rodriguez%2CE.Formacion.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Romero Mory, A. (2023). *La inteligencia emocional y el desempeño docente en instituciones educativas del nivel inicial en el distrito de Moquegua, 2021* [Tesis de Grado no publicada], Universidad Continental. <https://hdl.handle.net/20.500.12394/13074>
- Ruiz Barbot, M. (2017a). *Disposiciones y politicidad en la co-construcción de narrativas biográficas: el trabajo de la reflexividad*. Atenea.
- Ruiz Barbot, M. (2017b). La escuela burbuja, la escuela extraña, la escuela vana: huellas de la educación en jóvenes uruguayos. *Revista Multimedia sobre la Infancia y sus Institución(es) (INFEIES)*, 6(6), pp. 184-220. <https://www.infeies.com.ar/numero6/bajar/DC.1.Ruiz%20Barbot.pdf>.
- Ruiz Barbot, M., Fraga, S., Pereda, C. y Villaverde, M. (2022). Pandemia e intensificación del trabajo docente en la universidad pública. De Prácticas y Discursos. Cuadernos de Ciencias Sociales, 11(18). Recuperado de <http://portal.amelica.org/ameli/journal/476/4763664015/4763664015.pdf>
- Ruiz-Ortega, A., & Berrios-Martos, B. (2023). *Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 16(1), 15-32. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060>
- Ruiz-Ortega, A., y Berrios-Martos, B. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos de Psicología*, 16(1), 15-32. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060>
- Ruiz-Ortega, A., y Berrios-Martos, B. (2023). Revisión sistemática sobre inteligencia emocional y bienestar en adolescentes: evidencias y retos. *Escritos de Psicología – Psychological Writings*, 16(1), pp. 15-32. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v16i1.16060>
- 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 no publicada] Universidad de la República.
<http://hdl.handle.net/20.500.12008/9900>
- Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition and Personality. Sage Journals*, 9(3), pp. 185-211. <https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG>
- Sampieri, R., Collado, C., y Lucio, P. (2020). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Sanabria, A. (2007). El vínculo educativo: apuesta y paradojas. El deseo de enseñar entre la función civilizatoria y el discurso universitario. *Paradigma*, 28(2), pp. 197-210.
https://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1011-22512007000200010
- Sautu, R. (2005). *Todo es teoría: objetivos y métodos de investigación*. Lumiere.
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/todo_es_teor%C3%ADa_objetivos_y_m%C3%A9todos_e_n_investigacion_sautu_ruth.pdf.
- Schejter, V. (2006) ¿Qué es la intervención institucional?: La psicología institucional como una perspectiva de conocimiento. *Tramas*, 25(1), pp. 259-265.
<https://tramas.xoc.uam.mx/index.php/tramas/article/view/441/438>
- Schroeder, D. (2015). La implicación del psicoanalista en la praxis contemporánea. *Revista uruguaya de Psicoanálisis*, 121, 152-172.
<https://www.apuruguay.org/apurevista/2010/16887247201512112.pdf>
- Sosa, F., y Ambrosi, N. (2021). *El rol docente en contexto de pandemia por covid-19: Sistematización de prácticas docentes en la educación pública uruguaya*. UNICEF Uruguay, Plan Ceibal, Administración Nacional de Educación Pública.
<https://www.unicef.org/uruguay/media/5571/file/EI%20rol%20docente%20en%20contexto%20de%20pandemia%20por%20Covid-19.pdf>
- Skliar, C., & Larrosa, J. (Comps.). (2011). *Experiencia y alteridad en educación*. Homo Sapiens Ediciones. Recuperado de
<https://plyse-dev.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2020/02/experiencia.pdf>
- Stevenazzi, F. y Martinis, P. (2014). Movimientos y alteraciones de la forma escolar en la escuela primaria de Uruguay. *Políticas Educativas*, 7(2), 89-109.
<https://seer.ufrgs.br/index.php/Polod/article/view/51030>

- Stevenazzi Alén, F. (2020). Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y producción de política educativa desde el cotidiano. Ediciones Universitarias, Universidad de la República.
- Tizio, H. (2003). La posición de los profesionales en los aparatos de gestión del síntoma. En H. Tizio (Comp.), *Reinventar el vínculo educativo: aportaciones de la Pedagogía Social y del Psicoanálisis* (pp. 165–183). Gedisa.
- Tizio, H. (2003). *Reinventar el vínculo educativo; Aportaciones de la pedagogía social y del psicoanálisis*. Editorial Gedisa.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz, E., Fernández Cid, M., Villa, N. y Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Intersticios, Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295.
- Tommasino, H., & Rodríguez, N. (s.f.). *Tres tesis básicas sobre extensión y prácticas integrales en la Universidad de la República, bases y fundamentos*. Recuperado de https://accionesocial.ucr.ac.cr/sites/default/files/adjuntos/tres_tesis_basicas_sobre_extension_y_practicas_integrales_en_la_universidad_de_la_republica_bases_y_fundamentos_version_publicada.pdf
- Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). (2020). *Informe de Matrícula 2020*. Recuperado de https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2020-08/Informe_Matrícula_2020.pdf
- Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU). (2024). *Informe Matrícula Año 2024*. Recuperado de <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2024-09/Informe%20Matricula%20A%C3%B1o%202024.pdf>
- Universidad del Trabajo del Uruguay. (2021). *Informe de evaluación sobre el Plan FPB 2007-2020*. https://archivo.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/noticias/archivos/2021/10/Informe-de-evaluaci%C3%B3n-sobre-el-plan-fpb_2007-2020_UTU.pdf
- Vallés Arándiga, A., & Vallés Tortosa, C. (2003). *Inteligencia emocional en el aula*. Bruño.
- Valverde Díaz, V. (2021). Subjetividades juveniles y vínculos intergeneracionales en educación secundaria: la dimensión vincular de la experiencia escolar. [Tesis de maestría no publicada]. Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/37242>

- Vasconcelos, J. M. (2007). *Mi planta de naranja lima* (H. M. Jofre Barroso, Trad.; J. Cortéz, Ilus.). El Ateneo.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Véntos Coll, B. (2015). *La Formación Profesional Básica en Uruguay: Entre la estigmatización y la revalorización*. Ediciones Universitarias de la Universidad del Trabajo del Uruguay.
- Ventós Coll, R. (2015). *¿Por qué continúan los glosos que continúan en educación media básica?: Sentidos que atribuyen 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 no publicada], Universidad de la República. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/7576>
- Viñar, M. (2009). *Adolescencia: Desafío y enigma*. Ediciones Trilce.
- Vivas, M., (2003). La educación emocional: conceptos fundamentales. *Sapiens*. 4(2), 1317-5815. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=410/41040202>

Anexos

Anexo 1. Lista de Referentes Educativos Entrevistados categoría de edad números según los rangos de edad de la OMS:

1. Adulto(a) joven: 20 a 44 años
2. Adulto(a) de edad media: 45 a 64 años
3. Adulto(a) mayor: 65 años o más

Cantida d/sexo	Código / escuela*	Procedencia **	rango de edad	Años de trabajo en plan inclusión	Formación académica
1 F	E1- U	U	1	s. d.	Liceo/UTU
2 F	E2- U	U	2	2	Terciaria/universitaria
3 F	E3- U	U	2	s. d.	Terciaria/universitaria
4 F	E4	EEUU	1	s. d.	Maestría
5 (sin consenti miento)	E5- U	U		15	En curso Facultad de Humanidades
6 F	E6- U	U (continua 1)	1	s. d.	Liceo/UTU
7 F	E7- U	U	2	2	Liceo/UTU
8 M	E8- U	U	1	5	Maestria
9 F	E9- U	U	2	13	Terciario/universitario
10 F	E10- U	U	2	15	Terciario/universitario
11 F	E11- U	U	1	5	Terciario/universitario
12 M	E12- G	U	3	15	Terciario/universitario
13 M	1E13- G	U	1	8	Terciario/universitario
14 M	E14- G	U	1	2	Terciario/universitario
15 M	E15- G	U	2	14	Terciario/universitario
16 M	E16- G	U	2	9	Falta monografía de terciario
17 M	E17- G	U	2	5	Liceo/UTU
18 M	E18- G	U	2	5	Liceo/UTU
19 F	E19- G	U	2	10	Terciario/universitario
20 F	E20	U	2	15	Terciario/universitario
21 M	E21- U	U	2	10	Terciario/universitario
22 F	E22	PB	2	Experiencia en educación	Diploma maestría de lengua y cultura españolas/teoría y práctica de traducción - Diploma maestría de

					docencia de educación secundaria superior
--	--	--	--	--	---

* G: Escuela Industrias Gráficas; U: Escuela Técnica Andrés Bernardo Bruno. ** U: Uruguay; EEUU Y; PB:
Países Bajos

Anexo 2. Pregunta Guía de Entrevista a Referentes Educativos

1.- País de procedencia.

2.- ¿Cuál es su formación académica?

3.- Cargo que desempeña actualmente.

4.- Si trabajó en algún plan de inclusión, ¿cuántos años ejerció esta labor?

5.- Estudio de caso: estudiante “C”. De acuerdo a lo propuesto en el proyecto de tesis: ¿influye el reconocimiento de la inteligencia emocional e implicación del referente educativo en la construcción del vínculo del estudiante en el ámbito educativo del Plan FPB? El caso que planteo a continuación, elegido para analizar y comprender lo anterior, resguarda los datos identificatorios de la estudiante y de los entrevistados. Ocurre en el ámbito educativo de inclusión del Plan FPB, en el año 2020, en el taller de Unidad de Alfabetización Laboral de UTU de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP). Cuando la estudiante que llamaré “C” ingresó al Plan FPB, en 2019, tenía 16 años, manifestaba conductas inhibidas, estaba medicada por depresión y provenía de un hogar 24 horas del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU). Su participación en el aula fue creciendo y modificándose: de estar sin hablar, sentada en un rincón del aula, pasó a hacer comentarios, a tener silencios reflexivos, a desarrollar tareas que enriquecen la clase, a escuchar a sus compañeros y a hacer aportes para las temáticas planteadas. En las reuniones del Espacio Docente Integrado (EDI) se manifestaba preocupación por la medicación de “C”, que la dejaba “ausente”. La educadora mantenía charlas personales para que no se desmotivase y desvinculase, y llamaba a su referente manifestando preocupación por su “ausencia” en la clase. En el marco de una serie de talleres realizados en el centro educativo se abordó el tema de la violencia doméstica. Los estudiantes motivados compartieron experiencias personales dolorosas vividas con sus padres, en sus hogares, episodios de abandono y violencia doméstica. “C” participó relatando las causas de su estancia en el hogar: su padre no la reconoció y la madre tenía una enfermedad crónica. Todo esto le producía, según sus palabras, “vergüenza”. La clase siguiente “C” llevó material alusivo a la temática y buscó incesantemente mostrar su aporte a la docente. Su estado era de total alegría. Se trataba del video “Rap para mi padre que me abandonó” (<https://www.youtube.com/watch?v=cyMEZdX8yaA>). La canción describe una situación de abandono y cómo reacciona la intérprete ante ella. Con respecto a este acontecimiento, la docente manifiesta: “Curiosamente, provocó en mí el rechazo y querer huir, sin escuchar a la

estudiante, algo que no condice con mi rol de docente". En el caso planteado y desde tu perspectiva, ¿qué era lo rechazable que la docente quiso evitar?

6.- ¿Crees que los estudiantes evocan sentimientos de rechazo, de amor incondicional, de pena, de indiferencia, de admiración?

7.- ¿Crees que hay expectativas sobre lo que se espera de un estudiante? (en cuanto a edad, historia de vida, barrio de donde viene, características socio afectivas, etc.)

8.- ¿Cómo se pueden abordar esas diferencias entre el estudiante "esperado" y el "real" desde la relación educativa?

9.- En tu opinión, ¿cómo se construye esa idea de "estudiante esperado"?

10.- ¿Reconocer los sentimientos que evocan los estudiantes en el docente puede influenciar en el encuentro con ellos?

11.- Según tu entendimiento ¿cómo podrían ser manejados esos sentimientos para que no influyan en exceso en el encuentro con el estudiante?

12.- Según tu perspectiva, ¿por qué crees que el informe de Instituto Nacional de Evaluación Educativa Aristas 2018 -Uruguay acerca del plan integral e inclusivo F.P.B. llega a las siguientes descripciones?. Comparando los estudiantes que asisten a liceos privados, liceos públicos, ciclo básico tecnológico y formación profesional básica manifiesta: "Es en formación profesional básica donde los estudiantes perciben con mayor frecuencia que en sus centros se habilitan espacios para la participación cotidiana. Asimismo, en este tipo de curso se releva un mejor vínculo de los estudiantes con los docentes. Estos estudiantes, además, reportan que su voz es tomada en cuenta con mayor frecuencia en el centro educativo. También es en este tipo de curso donde se encuentran índices de valoración más altos acerca de los profesores por parte de los estudiantes" pág..280 <https://acortar.link/KW4wLj>

13. ¿Quieres agregar algo más?

Anexo 3. La Reflexividad en la Investigación: Entre la Molestia y la Admiración del Investigador

El proceso de las entrevistas, eje central de esta investigación sobre la inteligencia emocional, implicación y el vínculo educativo en el Plan FPB, fue una experiencia metodológica intrínsecamente compleja y rica en matices emocionales para la investigadora. Se transitó de momentos de profunda admiración por la capacidad de los referentes para establecer vínculos auténticos y manejar sus propias trayectorias, a episodios de molestia o frustración ante respuestas que revelaban sesgos estigmatizantes, contradicciones o una aparente resignación frente a las limitaciones sistémicas.

Esta molestia no fue considerada un obstáculo, sino una señal valiosa de la implicación subjetiva en la investigación, en línea con autores como Olaza y Ruiz Barbot (2023), quienes conciben la subjetividad del investigador como un instrumento analítico. Para capitalizar esta emoción, se adoptó una estrategia de reflexión metodológica profunda. Esto implicó cuestionar el origen de la molestia (¿un prejuicio, una falta de empatía, una contradicción teórica?), su resonancia personal y, decisivamente, qué revelaba sobre el fenómeno investigado. De este modo, las respuestas que generaron incomodidad —como la aparente necesidad de "restar importancia a los asuntos personales" de los estudiantes o la resignación ante el multiempleo y la falta de tiempo— se convirtieron en ricos datos. Por ejemplo, al percibir una resistencia o mecanismo de defensa en la frase sobre "restar importancia", se reflexionó sobre la profunda tensión de los referentes al enfrentar realidades dolorosas. La molestia experimentada durante las entrevistas no se dirigió hacia el entrevistado, sino que fue una manifestación de la dificultad inherente al rol docente y la aparente necesidad de los referentes de "desconectarse" emocionalmente para poder funcionar. Esta "desconexión" interpela directamente los recursos disponibles para asegurar que los estudiantes no sean rehenes de las emociones no elaboradas de los referentes. La tensión que surge al intentar equilibrar la implicación emocional con la preservación del bienestar referencial subraya la importancia de la profesionalización de la gestión emocional en el ámbito educativo, promoviendo espacios donde se reflexione sobre estas vivencias y se desarrollen estrategias para un vínculo más humanizado.

Para gestionar estas dinámicas, se mantuvo una neutralidad profesional durante las entrevistas, capitalizando la emoción para el análisis posterior mediante un

Diario de campo. En este, se anotaron las reacciones y las respuestas desencadenantes, permitiendo una "descarga" emocional y un registro para la reflexión. La incomodidad por la

frase sobre "restar importancia" llevó a profundizar cómo factores personales (temor a revivir dolor) y restricciones sistémicas (falta de tiempo, espacios de contención) pueden llevar a estrategias de afrontamiento que limitan la profundidad del lazo afectivo. La reflexión central fue que no se busca que el ser humano deje de sentir, sino profesionalizar la gestión de las emociones para que los estudiantes no sean "rehenes" de sentimientos no elaborados de los referentes, fomentando un vínculo humanizado basado en la reflexión sobre la propia emoción. De igual forma, la molestia o tristeza ante la resignación y normalización de restricciones sistémicas —como la falta de tiempo y el multiempleo— reveló cómo estas internalizan la percepción de imposibilidad, minando la agencia colaborativa entre referentes y dificultando la aplicación efectiva de la inteligencia emocional y la priorización del vínculo.

En contraparte, momentos de admiración también fueron capitalizados. Por ejemplo, la capacidad del bibliotecólogo y el director para generar un espacio seguro y de confianza a pesar de las interrupciones de los estudiantes. Si bien estas interrupciones alargaban el proceso y alteraban el ritmo planificado de entrevistas, a la vez, demostraban la disponibilidad y paciencia de los referentes, elementos catalizadores para construir confianza y vínculo con los adolescentes. Esta situación confrontó a la investigadora con la multifacética y a veces caótica dinámica del ambiente educativo, donde las prioridades pueden divergir y la planificación se ve constantemente desafiada por las necesidades humanas del momento. Adicionalmente, la resiliencia de algunos referentes con un claro "sentido de propósito" (como el entrevistado E10-U y E11.U, que compartió cómo su "amor por lo que haces" y un "propósito" en su trabajo actúan como "zanahoria" ante las presiones sistémicas) subrayó cómo un fuerte sentido de vocación y propósito de vida laboral actúa como un catalizador emocional, (INNED 2020, Dubourdieu, 2011, Bleichmar, S 2008) trascendiendo las barreras y potenciando la disponibilidad emocional y la implicación en el vínculo con los estudiantes. Estas observaciones intrínsecas enriquecieron el análisis al visibilizar las fortalezas y estrategias que los referentes emplean para construir vínculos significativos y sostener su labor..

En síntesis, la integración de la subjetividad de la investigadora —al reconocer y analizar la propia reacción emocional ante las respuestas— no operó como un obstáculo, sino como un mecanismo esencial de la investigación cualitativa que permitió acceder a una comprensión profunda de la dinámica vincular y enriquecer el objetivo de explorar la incidencia de la IE e implicación del referente. Es así que, las respuestas que generaron molestia revelaron la complejidad del problema, las barreras reales existentes en el sistema o en las prácticas (como las visiones estigmatizantes o las resistencias al compromiso vincular), y la necesidad de las recomendaciones de la tesis (ej. formación en empatía, gestión de sesgos,

dispositivos de apoyo). La experiencia del investigador visibilizo la importancia de la inteligencia emocional y la implicación pedagógica para gestionar la compleja interacción humana en contextos educativos, siendo herramientas que promueven el vinculo y desarrollar integralmente a los estudiantes mientras protege su propio bienestar el referente educativo.

Anexo 4: Respuestas de Entrevistados según Entrevista Guía

E1- U mujer, edad media, liceo /utu

5.- Entiendo que quizá la docente rechazó el poder tener un vínculo más cercano con la estudiante, no queriendo validar sus sentimientos. Quizá porque los docentes no están, la mayoría, preparados para afrontar realidades dolorosas que exigen un compromiso no solo desde lo académico, sino más personal, más humanizado. Por eso, a veces se trata de restar importancia a los asuntos personales y lo que hacen a ese estudiante, no se permite entender que esos asuntos, trascienden y se cuelan en el día a día.

6.- Sí

7.- Sí

8.- Partiendo de la base que debemos aceptar a los estudiantes reales y no subestimar ni pretender que sean de tal o cuál manera. Si seguimos dejando de lado lo que hace a esa persona, despojandola de su historia de vida, y pretender que todos se van a adaptar a un sistema que está hecho para unos pocos, van a seguir ocurriendo relaciones educativas sin éxito. Acá el papel de las educadoras cumple un rol importantísimo, porque ellas logran destacar e incluir a esos estudiantes que no logran ser comprendidos por el cuerpo docente. Quizás algunos, aclaro algunos, porque no son todos, los prefieren medicados y sin molestar o de lo contrario, fuera de la clase. Considero que tanto las educadoras como las adscriptas son grandes mediadoras que logran lo que un docente dentro de la clase no pudo, o no le interesó hacerlo.

9.- Separando la realidad, comparando a los estudiantes, intentando que todos sean iguales y despojando todo tipo de aprendizaje que no sea el académico tradicional. Tomando en cuenta tales competencias académicas y no se ve el ser que siente, que trata de encajar, que muchas veces la institución es un vehículo para salir de esa realidad que les tocó. Queremos estudiantes capaces de aprender todo lo que se les enseña sin entender los procesos del aprendizaje y las subjetividades. Se espera lo mismo, de chicos todos diferentes.

10.- Sí

11.- Como comentaba en la pregunta referente a lo mismo. Entiendo que el docente no quiso involucrarse afectivamente. Porque no están preparados para eso tampoco, lo que puede llegar a tocar la carrera docente, con respeto a estos temas, es muy breve y quizá el docente no disponga de herramientas para afrontar las crudas realidades. También hay

docentes que prefieren hacer su trabajo parados desde el rol docente más tradicional y poco involucrado.

12.No tengo muy clara la respuesta. Pero entiendo que una vez que el estudiante confió, se abrió, se expresó, no debemos desestimar, al contrario, debemos seguir impulsando y acompañar desde lo institucional, en equipo, para que logre transitar su pasar por la institución de una manera más comfortable.

13.- n/c

E2- U Mujer, Adulto, Terciaria/Universitaria, 2 años en Plan de inclusión.

5.- Supongo que lo que la docente rechazó o no quiso escuchar fue el sufrimiento que sentía la joven durante años de altísima vulnerabilidad.

6.- Si

7.- Si

8.- Al estudiante hay que aceptarlo como es, con sus virtudes y defectos. Un docente no puede hacer diferencias entre los estudiantes, cada uno tiene sus propios intereses y necesidades.

9.- En realidad no tendría que construirse la idea de Estudiante Esperado o tener presente que todos los estudiantes son nuestros estudiantes esperados.

10.- Sí

11.- El sentimiento de rechazo del docente, puede ser por la conducta de la joven, por sus actitudes, porque no prestaba atención en la clase.

12.- El docente tiene que ser objetivo y tratar, a través de sus herramientas pedagógicas que la estudiante modifique sus actitudes, fortaleciendo su trayectoria educativa.

13.- s/r

E3- U Mujer, Adulto, Terciaria/Universitaria

5.- Una alusión tan explícita a una situación personal tan triste asociado a la música.

6.- Si

7.- Si

8.- Siendo realistas y teniendo menos expectativas. Adecuándose a la realidad de cada uno y contemplándose.

9.- Con lo que se enseña a nivel académico que, muchas veces, difiere de la realidad

10.- Sí

11.- Quizás alguna identificación personal con una vivencia del profesor no reconocida conscientemente.

12.- Conociéndose a uno mismo y tratando de ser lo más objetivo posible a pesar de lo que se sienta

13.- Por las necesidades de contención y acompañamiento de los estudiantes de Fpb.

E4 (EEUU) Mujer, Adulto, Maestría.

5.- Tal vez su propia vergüenza, experiencias difíciles y tristes en la vida que ella no quería enfrentar.

6.- Si

7.- No

8.- Hay que verlos desde toda su experiencia en la vida. Lo que ellos hacen no es solamente lo que la profesora vea en este momento mismo, sino muchas experiencias complicadas. Hay que tener paciencia con ellos. Pero también hay que saber que son tus "triggers" y prestar atención cuando un estudiante te toca con uno de tus "triggers". Triggers es una frase muy común acá Significa que algo que alguien te dijo provoca una respuesta en ti que no tienes que ver con la interacción propia, pero a una experiencia previa, normalmente vinculada con temas socio políticas y de la identidad (Raza, clase, sexualidad, género) ... Poder manejarlo es un grado de conciencia que permite el encuentro con el otro. tener conciencia del trauma en tu historia personal. El trigger ocurre en un encuentro por la reacción (está informada por experiencias en el pasado.)

9.- Busca lo que nos pertenece, lo que es parecido a las experiencias y la vida cotidiana de nuestra vida. El "estudiante esperado" tal vez cabe dentro de nuestra perspectiva de lo que sea "normal".

10.- Sí.

11.- Cuando su realidad está desafiada y no tiene el auto-conocimiento en porque uno se siente desafiado, y entonces no se tratan bien al estudiante. Nadie merece ser rechazado.

12.- Hay que desarrollar el autoconocimiento que informe para ti lo que es "el normal". Es un reflejo sobre tu género, sexualidad, raza, etnicidad, clase social, religión, dinámicas familiares, etc. Somos cada uno muy distinto y estas dinámicas de identidad influye mucho lo que para nosotros es "normal", y cuando enfrentamos algo que no es "normal" para nosotros es porque la experiencia del otro tal vez es un reflejo de una vida con otras identidades

13.- n/a

E5- U (no consentimiento)

E6- U continuación de la entrevista 1. Liceo/UTU

5.- Respondida anteriormente

6.- Sí

7.- Sí

8.- Respondida anteriormente

9.- Respondida anteriormente

10.- Sí

11.- Respondida anteriormente

12.- Respondida anteriormente

11.- Sinceramente, no he leído todo el informe, pero entiendo que lo que se buscó fue visibilizar la población de Formación Básica Profesional, comparándola con la de otros tipos de cursos e instituciones, con el fin de demostrar que es realmente válido, que más allá de lo curricular y las diferencias y carencias que existen desde este punto de vista, se logra la

inserción y participación plena de nuestros estudiantes. Brindándoles el apoyo y la seguridad para permanecer y lograr un buen vínculo entre sus pares, con los profesores y referentes educativos y con el proceso de enseñanza y aprendizaje. Aunque considero también que este tipo de informes, muchas veces, engañosos, y que muchas veces, no suelen interpretarse de manera correcta, ayudan a debilitar la Educación Pública, para darle más fuerza a la privada y para tratar de implementar reformas utópicas.

E7-U Mujer, adulta, liceo/UTU, 2 años en Plan de inclusión.

5.- Creo que la docente tenía algún problema. es mejor saber que problema tiene para poder ayudarla. Se supone que los docentes tienen que enseñar, que es importante enseñar a los chicos, pero también debe haber una materia que les enseñe a los profesores a como llegar a los chicos. Por ejemplo, relaciones humanas, para ver cómo llegarles a los estudiantes o pedir ayuda a un psicólogo de la misma institución. Y si no hay psicólogo en la institución alguien cercano por ejemplo adscripta, educadora. Por que no es lógico lo que pasó más allá que es un caso real.

6.- Sí

7.- Sí

8.- Yo saludo todos los días, aunque algunos de los estudiantes no lo hagan, el director me dijo igual les va a llegar en algún momento, seguir insistiendo, todo entra por la cabeza, por escuchar. Por ejemplo, el gorro se lo sacan cuando les pido que lo hagan. pero al comienzo de año cuando no los veo se ponen los gorros de nuevo.

9.- Perseverando todos los días, educándolos. Estudiante esperado: que tenga respeto en el horario, que cierre la puerta. Se durmió un día, pero todos los días no puede ser que se duerman. Los tiempos han cambiado, los padres no son lo mismo. A veces los estudiantes tienen responsabilidades que no están preparados ejemplo hacer desayuno para él y todos los hermanos, es todo muy rápido. hay cambios hoy. De acuerdo al trato escuchas a los estudiantes y son igual a los padres. Parecen hermanos. no hay valor mama - hijo. hablan como si hablaran con un amigo. No todos.

10.- No

11.- Capaz la docente tuvo algún choque con la estudiante. por eso se negó a ver lo que iba a mostrar la estudiante.

12.- Me pasó una vez con un chico, que me insultaba, estaba en 3ero. de mecánica y le dije "el que avisa no traiciona, la próxima vas a dirección". si bien no me gusta mandar a dirección, lo dejo un poco pensando. Hable con el director. lo mandó a buscar y hablamos los 3. Cuando le pregunto ¿por qué me insultaba? ", respondía "porque tengo ganas", se la llamó a la madre. y ante mi sorpresa parecía un chico de 10. Se puso a llorar el chico, y me abrazó ahí sí pidiendo perdón. Pienso que respetaba a la mamá. Al llegar a la dirección conmigo y la madre, no fue atrevido. Creo que por que iba con los chicos, con una banda y se hacía el vivo.

11.- Me parece que los chicos del fpb tienen una profesión, en el liceo tenes que estudiar muchos años para una profesión. Y tienes que tener dinero. Yo tengo un hermano que estudia abogacía por no poder sacar fotocopia se hizo procurador. Entrás a corte y confección y ya estás ejercitando todo. en el liceo hay materias que no te sirven para lo que quieres llegar, tienes conocimiento. Acá llegas a lo que quieres ser. si tu quieres

E8- U Masculino, adulto, Maestría, 5años en plan de inclusión

5.- Hay varias cosas, interpelada por experiencia propia, o le sucediera que el relato era fuerte no estaba preparada para asumirla. La estudiante venía de una situación particular, la docente se vio desbordada, no pudiendo con esto. Interpelada por qué sufrió algo parecido, no necesariamente en carne propia, por ejemplo, a algún familiar. Para estar preparada podría llevar adelante la situación. Primero formarse la docente para poder ir analizando el tema para comprender la temática. Expresarlo, dar herramientas. Los compañeros se enteraron de la canción y analizaron. ejemplo trabajo violencia doméstica. Sería bueno que se formase la docente en la empatía. En UTU Unión el 90% son empáticos. Tal vez la docente tuvo un mal día y no pudo ser empática. cuando no es tu día recurrir a tus compas de trabajo y manifestarles: "están alborotados". A pesar de que los docentes llegan tarde a otro trabajo, son empáticos. Hay referentes educacionales, que verbalizan racionalmente de forma clasista. "hace otra cosa, no gastronomía, tu familia no tiene dinero, le estas quitando lugar a un compañero"

6.- Sí

7.- Sí

8.- Entiendo tener en 1ero de ciclo básico de FPB estudiantes con 17 años. Se tenso mucho cuando estudiantes lo "bochan" de distintos liceos se unieron con los que venían de la escuela, del sistema educativo "lo esperado": que pudo hacer la escuela en tiempo y forma y entró a la UTU. Ayuda a poder limar las diferencias grupos reducidos (15 estudiantes),

trabajo interdisciplinario, coordinando. ayuda a la relación educativa, se puede trabajar y solucionar problemas, se presta para el diálogo y abre la puerta a distintas experiencias. Hay muchas historias de vida (vienen del Hogar, viene "de familia tradicional" esta presente en la clase, es un desafío cómo integrar. Es difícil, pasa en todos los aspectos. En un taller se hizo un Kahoot. y un estudiante era ciega, no lo tuve en cuenta. ¿Cómo integrar ahí? Volviendo a los grupos con diferente historia de vida. intercambiar, colaborar y trabajar en clase para identificar al otro como par. Como hay edades distintas, permeado por lo que la sociedad espera de nosotros. Esperamos que haya una familia formal, pensamos al otro con nuestras mismas características, nos cuesta ver la diversidad. (compañeros de 17 años haciendo ciclo básico, vienen de un hogar) Es difícil romper. trabajar juntos, estar juntos en taller de carpintería, belleza viendo que el otro y yo nos podemos aportar.

¿Por qué es difícil?

Todos estamos "formateados" pensamos que todos los estudiantes son iguales (experiencia en la vida, 12 años en ciclo básico,).

¿Cómo crees tú que se puede modificar? Para ir de formateando comprender que hay diversidad. que se puede expresar de distintas formas (por ejemplo, algunos tienen discapacidad) para no dejar por fuera de la clase a la estudiante que no veía para hacer Kahoot. Aceptar que hay diferentes. La formación docente, la sensibilización ayuda. Se generan buenos docentes si saben que todos los estudiantes no son iguales. Mi familia trabaja en el marco educativo, vengo con cierto trayecto de experiencia de cada uno y formación. Conozco una maestra con una hija discapacitada y hace sus clases en función de ello.

9.- Se construye porque "heredamos" que está presente todavía. Está instaurada socialmente. Es una construcción histórica, social. Siempre esperamos del estudiante algo, depende del contexto se cree "el 60% luego abandona" por ejemplo. El que abandona el ciclo básico. nutre la idea por que vienen de cierto contexto terminan el bachillerato completo. En cierto momento se construye que luego de terminado la educación bachillerato sean universitarios. Recuerdo que un docente de secundaria de Toledo dijo juzgando a priori" Ud. no me importan mucho porque van a terminar [nombra lugar de estatus laboral desvalorizado] dando entender que van a abandonar para lo que único que servirán sin formación y no avanzaron en el liceo. Ahora hay más atención. si el estudiante "tira papelitos" se ahonda más y se busca comprender la causa de por que se tira papelitos.

10.- Sí

11. La docente no puede afrontar la situación. Creo que un mejor salario podría ayudar, atravesada por diferentes cuestiones, más tiempo para trabajar con el grupo y la institución, que tenga más herramientas, conocer la situación de cada uno. El relato la desbordó. Se dio el espacio para hablarlo, pero la docente se desbordó. Podría mermar hablando con otro, compartirlo. También hay algo que esperamos del docente, que enseñe bien, no que escuche. El psicólogo espera que te escuche.

12.- Manejarlo con racionalidad y profesionalismo, tener herramientas. El sistema educativo, el docente no espera enfrentarse a esa situación con problemáticas que pueden compartir los estudiantes.

11.- Lo que pasa en FPB, distintos actores docentes (idioma español) educadoras, talleristas se promueve un mejor relacionamiento. No hay una única figura, la responsable está más en diálogo, repartido, referentes educadores. Vos entras a un taller de belleza, por ejemplo. están haciendo cosas, charlan entre ellos, radio, interactuando y trabajando es más distendida. se dan otras lógicas que se dan en FPB. Lógicas que se dan mayor praxias, no es los estudiantes hablan sino viceversa. aprenden sobre la práctica. El rol de los educadores es fundamental. tener una persona que conversa con estudiantes. poder tratar los distintos problemas. Es el sustento para que siga en la educación. Muchos de los estudiantes ya hubieran desertado. Por ejemplo, a veces "colaboro con deberes", "tenes problemas en tu casa vení que lo tratamos".

E9- G Mujer, Adulto, Terciaria/Universitaria, 13 años en Plan de inclusión.

5.- Me da la impresión que fue el dolor que le evocó la situación que vive la estudiante. el golpe que tenemos los docentes tenemos como somos humanos, no tenemos las herramientas para ver de forma objetivo, en el inicio pudo generarle dolor y rechazo. En segunda opción el docente no está preparado para manejar ese rol con esa situación. porque no está preparado o no quiere. Cuando uno elige el FPB, no solo trabajamos contenidos de asignatura con pedagogía no solo eso. el FPB trasciende las fronteras educativas, implicandonos desde otro lugar, Los docentes no estábamos acostumbrados. Desde donde trabajas, no solo de los contenidos sino las circunstancias del estudiante. Cuando trabaje en MP y MT me fijaba en el programa, en este caso si bien hay un programa, lo primero que veo es las circunstancias y posibilidades del estudiante. Hay mayor flexibilidad curricular. es una visión diferente. Esa preocupación que tiene el docente. Partimos del estudiante desde otro lugar. Por lo general son difíciles las circunstancias. a veces límites. Vienen con muchas "carencias. Si tengo que comparar con otros programas. Las situaciones límites (MP Y MT) si es verdad que existen están mezcladas no es la

mayoría las situaciones complicadas no es todo el grupo. en el FPB el 97% con situaciones complicadas. Problemas a nivel familiar complejo (falta de presencia de padres, problemas económicos, situaciones edilicio complicada, necesidades básicas no cubiertas, carencia afectiva aguda, y muchos chicos que presentan dificultades en el aprendizaje, distintas enfermedades psiquiátricas (autismo, down y otras patologías) es el universo que trabajamos. Últimamente el FPB 2019 adquirió curiosamente una opción para estudiantes que quieren en primera instancia de operador. Ese fue un cambio. paulatinamente. No solo para chicos frustrados sino una oferta que contemplaba estudiantes diferentes. En un inicio dio paso a otro universo contemplaba esos chicos perfil de operarios. Cuando hablamos de inclusión esos 2 universos conviven. al comienzo me costó trabajar con esos dos tipos de perfiles, me pregunto al comienzo como hago ahora que estudiantes que dejaron 2 años y otro que por opción ingresaban. El FPB luego se da como es una elección sin tanta frustración previa. Al comienzo tenía mis dudas como ensamblar un estudiante hiperactivo, chica violada, down, chico con familia esto se ensambló. Sería bueno ver que hizo que se pudo ensamblar pese a lo diferente. Ensamblar que funciona, hay equilibrio, se complementan. no es fácil el proceso

6.- Sí

7.- No

8.- Vivir desde el presente, el aula es el presente, el bagaje que uno tiene de expectativas. Cada clase es única. en el proceso van a surgir experiencias nuevas y diferentes. Hay teorías que no funciona ejemplo la "carita feliz" para que vean la temperatura de clase. Tratando de contemplar al otro desde las circunstancias. no teniendo tantas expectativas. con perfil de gurises. Experiencia de todos los días es la vivencia en tiempo de hoy en un ámbito por ejemplo en el aula. No hay fórmulas, pero por ejemplo desde la respiración me sirvió en un grupo, concentración, tranquilizarse hasta la parte lúdica, por mi formación teatral hablar llamando la atención histriónicamente. Hacer juegos en grupo por ejemplo 4 chicos trabajan con "dioses del olimpo" que se sientan identificados con su mundo. "elige tu tema" ejemplo como proyecto. muchas veces no sabe qué tema le interesa, pero es bueno que se exploren. Cada uno tiene un tiempo distinto. Hay veces que los chicos tienen tiempos diferentes. Romper con el tiempo clásico de la clase. Hay veces que los chicos son 20 minutos y otros 40. No es lo tradicional 45 minutos siempre. Trabajar con audiovisual, no solo lo escrito, complemento para que se identifiquen. audiovisual, respiración, lúdica, el tiempo respetándose. Al tiempo abierto "elige tu tema" para que se ponga a pensar que le interesa. le abris una brecha. Si no lo ve en si lo ve en su compañero. Generar un territorio con sus limitaciones. Nosotros nos formamos desde la formación, experiencia y sensibilidad.

9.- Expectativas que tenemos hay que dar paso a la experiencia, para que el estudiante encuentre su propio mapa, encuentre su lugar en el mundo. Al inicio muchos chicos dejaron. Recuperar una parte de su pasado e ingresar a su presente. siendo consciente de sí mismo, lo que le guste y no le gusta y sobre todo "sanar" tener una institución que lo ampare. un educador que lo contenga, que trabaje con él y su familia y entorno. Ejemplo hay chicos que necesitan actividad extra que encuentran una actividad extra con los organismos o instituciones del barrio de estudiantes.

10.- Sí

11.- el dolor que le provoca el estudiante. No querer estar en ese rol, no trabajar desde el lugar afectivo, sino el tradicional dar la clase el contenido o no poder. Son elecciones de los docentes Es como que le diga al psicólogo que vaya a trabajar a un país como Tailandia con un lenguaje distinto. En clase en el ateneo de Montevideo es diferente el público. Cada uno tiene su perfil dentro de su profesión. En el FPB se está haciendo en el presente en el día.

12.- No perder la objetividad. Tu sos un adulto, tener un rol y para poder ayudar, no puedes implicarte un 100% por eso trabajamos en equipo, por que de alguna manera lo vamos equilibrando con otros docentes y educadores. Interdisciplinarios. Hay psicóloga o educadora. Utilizar la razón, no solo emoción. Distancia entre sujeto y sujeto. sino la tarea no funciona. Equilibrio.

13.- Me parece que la instancia, la forma de trabajo: multi e interdisciplinarios porque se conectan ya te impulsa trabajar desde otro lugar. El plan permite trabajar desde otro lugar. Esa forma de trabajo tiene ítems significativos para esos resultados para llegar a esos resultados: flexibilidad (horario, contenidos,) las implicancias de los docentes son vocacionales generalmente, social y psicológica que contemple situaciones que viven los estudiantes, no todos. los roles del educador es una característica importante con los estudiantes y también con los profesores (porque a veces movilizan situaciones a los profesores porque mueve y lo psicológico ayuda, alivia) pues articula hay un circuito interrelacionando organizaciones, familias. Educador tienen un perfil tienen características que contemplan lo psicológico desde otro lugar social, curricular y humano y relación desde la implicación desde otro lugar. romper con esquemas. Me siento creadora y artífice con el otro. Tuve experiencias con chiquilines que me demostraron "como se puede" cuando tienes limitaciones intelectuales, emocionales severas. VEO como trabajan como operarios. Implicancia me refiero al compromiso con el estudiante. El docente se compromete. La vivencia del hoy constante. abierto a las expectativas. Tiene que ver con la voluntad que te permita desde ese lugar. El FPB es una elección cuáles son los desafíos que vas a

enfrentar. Primero desprenderte de ese bagaje y cómo ensamblarte con las características que hablamos. Somos como Cantinflas, era un gran luchador para visibilizar a los invisibilizados esa alegría y esa fuerza que transmitía. pensar que cantinflas venía de un lugar humilde y complicado probablemente es lo que lo impulsó a humorizar y ayudó a aprender desde otro lugar.

E10- U Mujer, Adulto, Terciaria/Universitaria, 15 años en Plan de inclusión.

5.- Lo que le mostró la alumna que se abrió, la docente le "chocó". que pudo pasar allí. El propio docente quedó movilizado. Uno tiene que responsabilizarse, cuando el curso tiene estudiantes con mucha vulnerabilidad. En mi caso hice cursos para conocerme. Todo tiene que ver con uno. Si a mi me provocó molestia. es de uno. ¿Por qué me molesta? Indago en mi. trato de valorar lo que el estudiante trae. me salgo de mi cuando vienen los estudiantes. trato de empatizar. hago un proceso. No lo hago sola. Tenemos las EDI. pensar juntos. Me aporta la opinión de un psicólogo. apoyo para ver otras miradas. Lo que está pasando es tuyo. El alumno tenemos que cuidar. Con la situación del alumno tan vulnerable. tenemos que acompañar. Me paso que me hablen con el mismo lenguaje, confianza que doy. que vengan y vean en mi como un referente, Vienen de contexto muy vulnerable desde el punto de vista afectivo (sus padres abandonaron, viven con abuela) el chiquilin ven en el docente a veces ven a la madre y no quieren a la madre. llegarles desde el corazón. como hago el acercamiento al caso de violencia (¿chiquilina te habla en tono de defensiva como entras? no gritas. tal vez 1era. Tal vez no hablo. Trato de acercarme. Es una estrategia. A veces llego a mi casa angustiada a fin de año. empatizo, subió la autoestima. la calificación subió. Como lo hago desde el afecto. los contenidos curriculares pasan a un 2do. punto. se encuentre aceptado. El amor, suena romántico pero la carencia de esta sociedad es falta de amor. tenes un ser lastimado quiere ser reconocido. que hace el docente. tenderle la mano para acompañarlo. ser un guía. una compinche. No es estar en el aula. Ser referentes de ellos en Unión, Piedras Blancas. me ven en la feria. estudie en un barrio de contexto. acercarte a ellos. Yo al igual que Uds. Mis padres son trabajadores. he llegado porque me escuece el estudio te da poder empodera. comparto mi experiencia. fui como ellos. a veces no me gustaba estudiar. tener constancia. le hablaba desde contándoles. te vas acercandote. Ellos se ríen porque ellos me enseñan. "se pasa la profesora" Así como doy afecto doy límites. llamé aparte. vamos a hablar. Llego a casa, pienso en casa y pienso en estrategias para buscar solución. Yo me siento comprometida. Tenemos que estar comprometidos desde el punto de vista humano. Cuando vas a clase preparado. A veces vienen "sacados" con sustancias encima. Hablamos, escuchas y al otro día son otros. estar

atento a las señales. A veces están enojados con el sistema, con ellos mismos, con la familia. están solos. Tienen necesidad de ser escuchados. Te convertís como una madre "la preciso" llaman la atención. Cuando vos llegaste a ellos te quieren. es maravilloso. crear vínculos no llenar cabeza. El éxito de esos estudiantes tenemos en mano. es como una transferencia de mi misma. Sí será importante trabajar en uno mismo, no se acordarán de lo que aprendieron sino de quien se lo dio. se quedan. La palabra es poder. cuidado como lo decimos. Constantemente atentos. Somos referentes. Somos guías. El éxito de estos grupos. esta como vos te brindes a ellos. Que te muestres como sos. Son muy inteligentes, desde un grado de intimidad tiene una familia problemáticos como ellos. Mostrar tu experiencia. El docente tiene que formarse en la parte emocional. Conocerse, valorarse, confiar en uno mismo. Soy no solo en UTU, estoy en todos lados. necesitan eso. acompañando. desde cómo motivas, "muy bien fantástico" soy enamorada de lo que hacen, cuando no está tan bien. qué te parece si le damos la vuelta. Cómo lo evaluamos desde lo gestual, yo genero una atmósfera. He tenido devolución "hoy es miércoles" saben que hay una atmósfera distendida, humor, lúdica, digo cosas y corrigiendo desde el amor. Verme a mi misma como docente y ser estudiante de mi. Ser con autenticidad, ser uno mismo sin rotulos académicos. el amor es un tema no es amor. no es romántico es una fuerza centrífuga. aula que el tiempo pase rápido. Amo estar en el aula. Amo el contacto, relacionarme con el otro, si tienen sus éxitos hay una alegría interna, que no te la da cualquier trabajo. Valoro mucho las coordinaciones con el equipo docente (EDI). la mirada del otro te enriquece mucho, pensar mucho. qué está pasando devolución de nota no un numero solo sino una cantidad de cosas. por qué estás distraído, se abren los estudiantes. ayudó a que ellos. ¿Sabes por qué te puse esa nota?. Ser congruentes pautas y reglas, quien soy que es lo que quiero. van entendiendo tus normas. No desde la imposición. clima armónico y de respeto. que es respetar: cuidar nuestro ambiente, En el FPB se trabaja el tema lo actitudinal. Estamos a mitad de año y estamos trabajando en la socialización: escuchar, cuidar espacio, orden. Trabajamos lo social, antes de la pandemia las salidas didácticas. Muchos de los guriseses no salen de la frontera de barrio. Si incluis las salidas al proceso de socializar. De verse ellos en un lugar diferente. es increíble lo que maduran. El 1er. año y termina 3er. lo ves grandes. crecen y el cambio de la fisiología es increíble. es excelente. si te comprometes. No es para todos el FPB. Demanda de ti, pensar estrategia, trabajo en equipo, la figura del Educador. Una vez no fue educador. la extrañe es un mediador. forma parte del engranaje, del equipo. desde el punto de vista social y afectivo. la autoestima. cuando terminan son otras personas. Se Fortalecieron su Autoestima, al trabajar con sus manos, hacen y las familias les piden que lo hagan ellos van sintiendo "yo puedo hacer algo". Las posturas van cambiando. encorvados se paran luego desde lo corporal como cambian. Eso es mágico. cuando tenes el seguimiento...El amor, el educador, lúdico, humor, el afecto, el darse al otro, ser uno

mismo, disfrutar, a veces los docentes yo soy un ser auténtico y "buenos días cómo están?" cuando ellos me preguntan "gracias por preguntar, hoy no estoy muy bien" ese es el grado de intimidad, de comunicación una relación más horizontal. La figura del docente cambió. vos sos una mas. entreverada con ellos. Te gusta ir a un lugar amena, a mi me gusta y ellos. se involucran más, no tienen miedo a equivocarse, se descubren en el aula. la magia es dar el espacio de continuar en el aprendizaje. Contenido académico, pero también eso no queda en la libreta Encuentro de comunicación. eso que nos pasa. ¿Qué pasó acá? nadie se da cuenta por que la valoración de nuestra profesión. Somos agentes de salud mental. El Profe de taller es un buen referente, genera espacio para la tristeza de los hogares y alegrías. Escuchar, lo que te dicen y no te dicen. Atento a cada uno. Una cosa es ver y otra mirar, cada uno tiene su particularidad y belleza. sus duelos son únicos. Cada vez que tomó horas es diferente cada grupo. implica desafíos. dar de vos lo mejor. Amo lo que hago. trabajo cómodo. cuando pongo los límites me dicen "hay profe como vino hoy", podemos delegar en caso cuando no es para mi. No somos dioses. abrir puertas. Vemos que cuando hay una situación se trabaja en equipo. que hago. los profes pensamos juntos. la Educadora. "acá pasa algo" ahí tenés Contención. por eso es la riqueza coordinar visibilizar una situación para ayudar al estudiante y al profesor que se encuentra desbordado. Darle solución a una situación. El docente tiene una válvula, porque no llega al estudiante, entenderlo te pones nervioso y no encuentras solución y buscar en vos y a veces no dependen de vos para solucionar por eso el trabajo en Equipo y Educadora. a veces no es problema de conducta es por falta de medicación y el Nexo de educadora se entiende. el Engranaje. del plan luego fluye. ¿Mira lo que era? mira lo bien que está ahora. Uno respira hondo. Cada uno de los estudiantes son valiosos. son únicos y tienes que tratarlos. la receta para todos es COMO TE COMUNICAS cómo te acercas. Ese es mi fuerte. Me dio resultado. Ciclo básico común los estudiantes tienen problemas lo que ayuda la Capacitación del FPB ayudó a que apuntaba FPB. formar no era lo mismo que era lo que hacíamos acá evaluamos Procesos no los contenidos "no alcanzó al programa" evalúas los Procesos de los estudiantes implica mayor acercamiento a los estudiantes. Ahora los docentes toman horas y no saben cómo abordar, integrar con taller, trabajo en dupla. el cometido del programa del FPB, se desvirtuó porque no se los capacitó. Estudiantes que venían de fracaso en fracaso. el tema era incorporarlos para culminar el ciclo. porque estaban desconectados. el saber hacer de acuerdo a la orientación que eligieron. Me acuerdo de un grupo desertor, que me generó miedo. por que 1era vez que consumías no tenía herramientas todos fumados, entraban por qué querían comer. A fin de año, me enseñaron que no sabían del consumo ellos explicaban. se abrían. El miedo se convirtió en lo que me enseñaban. Lo pude convertir porque trabajé en una cárcel de mujeres. provocan impotencia. con el tiempo, estoy con una apertura, veo qué interés tiendo, los ganó por ahí. los intereses que ellos tienen. los

escuchaba. dejar que cuenten sus historias personales, pah, tremendo lo que contaban no juzgabas, traje para compartir traía torta. no los obligaban. trataba de acompañar el proceso. Después yo no sé cómo llegar a fin de año si continuaban. Me ayudó la adscripta. La Directora me decía no entres con tu cartera. con ese estigma. Yo me entregaba, nunca tuve. Ellos me decían: "Robé en Tres Cruces, ¿quieren comprarme algo?". Somos agentes de salud. no somos magos. si brindar clima áulico. ellos mismos, se sienten más seguros, no tan a la defensiva. Se produce son ellos mismos, se sienten seguros donde están. El docente un guía, acompañe. Cada uno diferente. Muchas veces tenemos **expectativas** sobre el estudiante, quiero que el estudiante termine. puede ser un obstáculo porque puedes acompañarlo. el estudiante tiene que querer tiene que despertar el interés y la motivación. A mayor **expectativa** mayor desmotivación. "todos los estudiantes tienen que pasar, el sistema te obliga por el número" trampita ``del sistema porque te mide. Trato de no tener expectativa. que yo esté motivada para motivar y si el estudiante no quiere. tal vez no es el momento. a mi me paso. dejé un año, porque atendí otras cosas importantes ES UN PROCESO. tal vez este año no es mi año. Necesito aprender otras cosas. hay veces que no es el momento de estudiar. y no hay manera, trato de acompañar. respeto el proceso. A veces el taller no les gusta. no quiere hacer cocina. Un oficio es una elección. ¿Va con ellos? Es respeto. para descubrir su camino." no trabaja nada" tal vez no le gusta. A toda costa querían el taller. Hablamos con el director. Ahora trabajan las teóricas. y les está yendo muy bien. solucione un problema avalada por dirección. (no trabajaban, no me dejaban trabajar). Ayudar a acompañar lo que le gusta. El tema de la enseñanza técnica me gustaba lo que hacía. He hecho cursos que no me gustaban y por más que ponía voluntad. Si veo un estudiante a clase, no le interesa, repite 1ero. vive molestando, que pasa aca? llamas a la familia, gurises solos, cuando decidí tomar la decisión le pregunte, porque hacian bullying a los que hacían (tiran cosas de los otros chicos) crecían en ese destrato, no trabajaban. El estudiante mostraba falta de interés en el estudio y se burlaba de sus compañeros. Por lo tanto, se procedió a derivarlo al equipo multidisciplinario. Además, se contactó a la madre del estudiante, pero, al no obtener resultados, se agotaron todos los medios disponibles. En consecuencia, se informó a la dirección. Dado que el estudiante tenía 18 años, entonces se le propuso estudiar la teoría, eximiéndolo del taller. Sin embargo, la madre insistió en que asistiera. De esta manera, se logró una solución. Es decir, para diferenciar si el estudiante no quería asistir al taller, se llamó a los padres, se realizaron dos Consejos de Aula Pedagógicos (CAP), una reunión con la dirección y se involucró al equipo multidisciplinario. Como resultado, el estudiante ahora asiste regularmente.

6.- Sí

7.- Sí

8.- No hay nada escrito. Mi experiencia mirarlo al estudiante, no le interesa algo. Respetarlo que no le guste una clase. A nadie que no esté a gusto no le guste el oficio taller. en enseñanza técnica. A veces no lo elige el estudiante. es el sistema que ofrece lo que hay o te impone tus padres. Si a pesar yo intente motivar al estudiante de 18. Mi oficio profesora de marroquinería (bolso y carteras en cuero) si veo que un chiquilín, no tiene cuidado, consume sustancia, tengo que cuidarlo y cuidarme, y a los otros chicos. si no le interesa es seguro que va a haber un accidente. con una trincheta es un peligro. Hay un foco. Llega a la clase jugando a un celular. está perdiendo un tiempo precioso. me acerco "Maxi, no te interesa taller" el estudiante "no profe, la verdad que no" Le digo "y si terminas solo ciclo básico" hable educadora, madre, dirección. Se le dio la posibilidad del compromiso que el se ponga las pilas de terminar C. basico.no se desvinculó del sistema educativo, sino que no concurra al taller. y por suerte se observó que fue muy positivo. Lo escuche que es lo que quería no lo que se esperaba como estudiante. El era violentado si lo obligamos. El respeto a la voluntad del chico. Las competencias del oficio manejo de corte con trincheta. y ves que lo ayudas y el no quiere, desmotivación. No le interesa, juega con celular, Cuando se tiene que enfrentar con maquina triple arrastre. ya te das cuenta que el no le buscas, le das, es capaz, inteligente, no le entusiasma. De la práctica en máquina para el dominio de la herramienta, por que no es consecuente. falta mucho, no entra a las clases, no aprovecha el espacio áulico. evade. Tuve estudiantes que no quería al comienzo, y yo veía que no le salía al comienzo y yo "feed back" "que fantástico" como te quedo que lindo el estudiante empieza a gustarle el taller, a descubrir sus posibilidades, lo voy conteniendo, acompañando. Es el estudiante que está interviniendo en el proceso. Ahora si sale del aula el estudiante (diferenciando de la claustrofobia, o fobia social). A veces salgo al baño yo, porque hacen catarsis y sigo con mi clase. y otro día hablo del tema. A veces viene con un bagaje familiar y no le gusta el taller. El proceso de estudiar no es lineal. A veces dejan y retoman al año que viene es cuestión de proceso, de gusto, habilidad, de maduración (que es lo que quieren, descubrirse a sí mismo). Las personas cambiamos día a día. me dijeron "no estoy preparado para tantas exigencias" En proyectos finales se enfrentan a sus propias debilidades, y no están preparados para negociar con el otro y desertan por que no soporto en equipo. y vuelven al año siguiente con otra cabeza y fluidez. Los docentes nos "DAMOS PALO" no logré mi cometido con la brillante clase, pasa porque el individuo que formas, que tienes delante tuyo, descubrís que funcionas como guía a lo que busca, vos sos bueno para el comercio. El chico que no quería marroquinería que te dije es hábil declarante, porque querían eso. Mujeres de 40 años y gurises de 15 años. No son grupos homogéneos, no está escrito en el programa. El lograr trabajar para un clima saludable, sano, abordar la parte

curricular. En la primera competencia se comunican, se relacionan. Creo que para que no se "queme" el docente, trabajo con uno mismo, tengo terapia. Los docentes tienen un programa de acceso a terapia de 20 sesiones, evidentemente una válvula de contención en terapia, no puede ser que piense las 24 hr. en la educación. Se necesita un límite. algunas cosas que no son parte mía. enganchado en la problemática con tu profesión. Somos agentes de salud mental. conteniendo, escuchamos. Agotado los recursos para solucionar cosas que pasan en aula. Delego dirección, dejé registrado, tomar distancia hago notas elevadas a dirección de los hechos que ocurren pidiendo intervención. Multidisciplinario, Hablar con dirección, EDI, educador. Pensar en conjunto, la contención es buscar apoyo. estar más contenida.

9. El estudiante con éxito, motivado, que tiene un proyecto con esto que voy a realizar ayudo a mi familia. Esto es lo ideal. En verdad el estudiante se auto va descubriendo con la compañía que está haciendo un proceso, con el ser, con lo que es la persona, no solo hacer cosas, sino cómo se siente, como crece la autoestima. Ese estudiante se descubre con la guía del docente. El estudiante deseado, para no frustrar al estudiante. Esos logros se van dando en el proceso. Antemano. el estudiante deseado, es el que llega y logra disfrutar de lo que hace. se apropie del proceso. Como docente técnica, es inconcebible el estudiante que descubre, que eso lo que hace lo satisfaga, pueden elegir, carrera profesionalizante, tiene que sentirse a gusto. Expectativa no tenemos, a medida que transcurre el proceso, venciendo debilidades y desarrollando fortalezas, decide de continuar o cambiar. ha pasado que los estudiantes cambian de carrera (hizo marroquinería y termina en cocina) descubre que es bueno para otras cosas. El estudiante se descubre a sí mismo y no tiene que ver con el oficio que eligió. Cuando haces con las manos. re piensas descubrís las debilidades y fortalezas y la resiliencia. El docente destraba lo propio del aprendizaje. El alumno descubre. Me pasó con un estudiante intelectual y se enfrentó a la máquina. ganas de hacer, porque teme descubrir que le tranca. en el proceso de los aprendizajes. y las respuestas son válidas. El mundo de las creencias piensa que no pueden. Las habilidades cognitivas como voy hacer el vestido, hemos encontrado reacciones limitantes, con esos procesos. son cosas internas psicológicas. EL Tallerista se contacta con la tolerancia a la frustración. La habilidad de la paciencia, los oficios requieren paciencia, concentración. Los estudiantes lo quieren "todo ahora", "lo tengo ya", complejidad de la modernidad. En otra época era diferente, ahora está todo digitalizado, el tema de máquinas, ahora digitalizas, hay un desfase entre el conocimiento de la tecnología. El alumno tiene otro chip. Desafío de la educación pasa por diseñar programas por ejemplo propuestas para adolescentes que los estudiantes están en era digital y pretendemos que desarrollen tolerancia y lo desmotivamos. Cambiando la letra al contenido para ser atractivo, a veces los recursos no están, lo suministran tardíamente. Los profesores tratan de subsanar los errores del sistema, los recursos.

Creo que a veces se esperan más cosas del docente, a veces esperan que seamos "salvavidas" si no lo hacen quedamos "quemados". Cuando llega fin de año, y me mantiene en carrera son los propios estudiantes. Cuando uno, UN ESTUDIANTE, un grupo de estudiantes reconozca tu acompañamiento es tu rol. ese face back ejemplo el año pasado me encuentro con un estudiante, este año, logramos trabajar en equipo donde había dificultad de relacionamiento, socialización, contención, yo lo que hacía son exigente, le doy contenido, porque querían eso. Mujeres de 40 años y gurises de 15 años. No son grupos homogéneos, no está escrito en el programa. El lograr trabajar para un clima saludable, sano, abordar la parte curricular. En la primera competencia se comunican, se relacionan. Creo que para que no se "queme" el docente, trabajo con uno mismo, tengo terapia. Los docentes tienen un programa de acceso a terapia de 20 sesiones, evidentemente una VÁLVULA DE CONTENCIÓN en terapia, no puede ser que piense las 24 hr. en la educación SE NECESITA UN LÍMITE. algunas cosas que no son parte mía. enganchado en la problemática con tu profesión. Somos agentes de salud mental. conteniendo, escuchamos. Agotado los recursos para solucionar cosas que pasan en aula DELEGO dirección, dejo registrado, tomar distancia hago notas elevado a dirección de los hechos que ocurren pidiendo intervención.. Multidisciplinario, Hablar con dirección, EDI, educador. Pensar en conjunto, la contención es buscar apoyo. estar mas contenida.

10.- SI. -

11.- Puede ser también la impotencia del propio docente, que implica un aprendizaje para el docente. Esa impotencia esa frustración, nosotros nos frustramos. Me conecto con ella, con la frustración. actúo. se me enciende la luz roja. Me alerta hago algo. Mecanismo se instauró en la repetición de situación. Lo voy construyendo en la experiencia, El mecanismo de protección, sentimiento que vibra en tu cuerpo, el cuerpo te avisa, tensión. la intuición. Te obliga hacer FOCO, DETENER "atende". lo que siento. Yo tengo creencias son mandatos como un dios. mi creencia si no puedo resolver me conecto con esa parte mística, espiritual miro al cielo "te entrego esa situación" creo que ya basta, no tengo la respuesta, no puedo pensar las 24. por 24 tengo FE, es cuestión en la espiritualidad, creo en ese OMNIPOTER todos los días a empezar de nuevo. de sentirme todos los días empieza un nuevo amanecer. tengo ese espacio de diálogo a nivel espiritual, a nivel místico. esa comunicación. hago esa disociación, descarga, LA SUELTO. me acuesto y encuentro a mi misma. que vuelve a confiar. Tengo los miedos no me paraliza. me motiva a la acción. me ayuda donde esta el dolor para la acción. Dentro de la intimidad. Creo que la parte espiritual me vivifica, me ayuda a conectarme con esa esencia. más serena de mi. más sabia que me permite descargar o recobrar la paz, amor, bondad. dejo esa parte humana para convertirme

en la mejor versión de mi. Esa creencia me conecta con la paz. tranquilidad. mi cable a tierra.

12.- Hablando con educador, dirección, en EDI, terapia, medito (encontrar un estado de concentración, regular las emociones, respiración inhalo. "padre" exhalo "te entrego"), mantengo la fe, suelto lo que no está en mi, conexión para entregar esa búsqueda humana de información. conectarme con esa esencia que tengo. Pido ayuda en ese estado de meditación. y reconocer que necesito ayuda. Cuando yo entrego, va a ver una respuesta. Al otro día actúo conforme a lo que en ese momento "me regala" el universo. Es confiar una vez que yo entrego la respuesta viene. Mira esa idea, me viene una claridad, paz. El medir el estado de paz que logro sentir cuando empiezo a conectarme con esa parte que siempre divina, espiritual más evolucionada. Para no quedar pegada al mandato "los docentes pueden más", "tienen que poder más" "son culpables de" recursos para no quedar "quemada" por situaciones límites del Plan FPB y seguir con el gusto de los talleres buscar mi propósito en la vida, me conecte con diferentes corrientes filosóficas budistas, el significado del bienestar. dar respuesta a ¿cuál es mi misión? Experimente la espiritualidad no religiosa, que es la HUMILDAD. tuve una apertura que simple y que difícil encontrar PAZ en MEDIO DE LA TORMENTA. por algo personal, ese entrenamiento, elaboré esa impronta. Nada es casual. en situaciones complejas con estudiantes. entraba en la meditación. al "otro día " se solucionaba. ¿Mi parte humana era "como voy a hacer??!" esa estrategia era dejar de pensar en el problema y certeza que llegaba la respuesta. Tenía una creencia que me inculcó mi madre "ser pobre" es ser humilde. ¿Qué es ser humilde? Las respuestas aparecen. Vi con el corazón San Francisco de Asís. alegría interna a nivel consciente. La humildad tiene que ver con un acto. Nuestra humanidad tiene luces y sombras reconocer eso, nuestra parte humana no es omnipotente, reconocer nuestra vulnerabilidad, no todo lo sabemos y hay cosas que sí sabemos, quizás no a nivel consciente. Reconocer que somos vulnerables, existe un el ACTO DE ENTREGA que hacía San Francisco. Hermano sol Hermana luna. "HUMANAMENTE YO NO PUEDO" Entregar al poder que está más allá que nuestra humanidad. es parte más evolucionado, llamado creador, universo etc. Cada uno sabe de si, confiar que hay un dios que sabe todo. dialogar con esa FUERZA, ENERGÍA, PODER. La humildad es yo no puedo, pero tu si. y confiar que el llamado obliga a la respuesta. esto no puedo. necesito inspiro, expiro entrego. Luego habló con el estudiante, me preparo para hablar con directora, con la madre, asertivamente a la resolución real no ideal. Esa paz. que te acompañe. Voy segura de lo que voy a hacer haciendo lo mejor posible. No por miedo.

11.- Según tu perspectiva, ¿por qué crees que el informe del Instituto Nacional de Evaluación Educativa Aristas 2018 - los hechos me remito. Lo que logra el FPB HUMANIZAR, no son COSAS, posibilitar a encontrar el propósito. No hay otro plan más humanizante, que dignifique a las personas, que nos preocupa cómo aprende, estamos constantemente pensando en equipo. Hay docentes que dicen "no estudia" esa mirada de la educadora que ayuda a hacer foco que ese individuo que transita un camino, y somos el apoyo que tiene. El FPB es eficiente, DIGNIFICAR NUESTRA LABOR, no es llenar con conocimiento, despertamos juntos, y vamos creciendo la MIRADA no ver sólo a cada individuo, meditas trabajas con el universo. porque PENSAS EN ese estudiante. ¿Por qué quieren sacar al FPB? El FPB es una luz en medio de la oscuridad, dignifica a todos los actores todos ganamos (educadores, estudiantes, adscriptos, docentes, los padres, directores). PORQUE HUMANIZAS, aprendiendo a ser colaborativa, capacidad de bondad, caridad, preocuparte por el otro, pensar en CONJUNTO. Hablar de un alumno para mejorar su estima, condición de vida, "un organismo se encarga de tal cosa y lo derivamos, integrando fuerza". Solo no se puede. es un trabajo DIGNO. Una luz de esperanza, nos invita a salir de nuestro lugar de confort. Existe la metodología de la mirada hacia el estudiante desarrollar aspecto de la autoestima del individuo. aprendemos todos. En lugar de confort doy mi clase, y me voy a casa. Salir del confort RECURSOS O FORMAS que le den la posibilidad de avanzar EN CONJUNTO en EDI que piensa haciendo FOCO las respuestas se multiplican. Es privilegiado por acompañar siendo atendido a su realidad. El poder de la atención, pones foco, como una lupa atraviesa el sol podemos producir fuego. La atención, el foco iluminas. es un conjunto de personas medios y maneras para acercar recursos para avanzar, respetando el tiempo del estudiante, el factor tiempo el compromiso del docente en el plan. tu energía y hagas foco, te comprometes. Pensar en la manera de buscar solución. para la estrategia adecuada para estudiantes. en EDIS variadas, nosotros evaluamos "y esto no sería interesante para el ". en esa 2 hr. coordinación la educadora acciona con otra institución. y buscar forma. Hay docentes que no creen en el FPB. creen que son "insalvables" los estudiantes. Es cierto que hay detractores docentes que practican esta espiritualidad. Los detractores te contagian con la negatividad del otro. Para estar trabajando con FPB una formación te ayuda. Las palabras inciden en la confianza del estudiante, que no digamos "si". Estar despierto, en el aquí y ahora. **Integrar los aspectos positivos que todo estudiante tiene**, con intervenciones de ver la globalidad del estudiante. Para no llegar a estar "quemado", en la EDI compartimos preocupaciones. Porque siente el docente que no es reconocido. grita atención pues se siente el docente no cuidado el docente. (no tiene recurso para el desempeño). Muchos docentes que tienen una negatividad, no cree en el plan, vienen porque cobran, no cree en lo que hace y no cree en la evolución positiva en los adolescentes que entran FPB. Cómo desbaratar "¿Sí porque el

FPB no sirve” acusa, como desbaratas? Buscar aliados. despiertos, fortaleza y debilidad. El FPB vino para acompañar los procesos de los estudiantes que vienen de fracasos. (SERÁ EL DISPOSITIVO DE INTEGRACIÓN, SERÁ DOCENTES NEGATIVOS como para enseñarles a los estudiantes cómo desarrollar anticuerpos. no se eligen los compañeros de trabajo, pero si la actitud con que desarrolla, una persona un profesor positivo hace la diferencia, les enseña otra forma de verse. El crecer del estudiante en la manera de hablar, pararse, expresarse. el FPB les da la oportunidad. Un buen profesor de taller hace la diferencia. todos son importantes, pero LABREN SANCHOS QUE SEÑAL QUE CABALGAMOS. No irse del espíritu del FPB: DAR LA OPORTUNIDAD PARA EL TRÁNSITO DE LA EDUCACIÓN. no son fracasados, dar oportunidad.

E11- U Mujer, Adulto, Terciaria/Universitaria, 5 años en Plan de inclusión.

5. Tal vez lo que quiso evitar fue evocar la situación de abandono en ella y que el grupo se viera implicado en el mismo sentimiento negativo y triste de su situación o que pudieran hacerla sentir mal con comentarios no acordes, o tal vez le pasó lo mismo en su vida. Le daría miedo profundizar en el tema.

PARA MI LO BUENO del FPB. los estudiantes tienen experiencias negativas, previas. Poder. entender a los chicos. sabes que vas a la clase y primero salen emergentes. que tienes que atender. no das tus contenidos solo. por que hay otras como se sienten, las dificultades. destratos y desmotivación. ganas de estudiar. si logras entender esas dificultades primero podrás ver logros también académicos.

Hay docentes que están rígidos en su postura de “Yo tengo un programa”, “ellos tienen que saber esto”. si no se corre esa postura es probable que no funcione el grupo de estudiantes, abandonen.

Es lindo saber que vamos a transformar a estudiantes. porque somos agentes de cambio. Si no haces cambio, no queda algo tuyo. no logras algo en el otro. Ejemplo un chico llamado K. logro autonomía, control de emoción, son valorables. el cambio está atento, hay continuidad educativa.

Creo que tengo una mezcla de paciencia y persistencia, la mayoría no quiere estar ahí, no sabe como hacer para estar ahí. saber que soy guía, referente, tengo que a veces ceder, escuchar.

Por ser tallerista, tengo cantidad de horas. el tallerista forma un vínculo.

Hay docentes que no se involucran a pesar que tiene horas como tallerista.

Yo sé que tengo herramientas que fui desarrollando. Yo investigo, experimentos para ver qué cosas funcionan. Hay docentes que no tienen carrera. La carrera docente nos da herramientas. Asignaturas que abren la cabeza: didáctica, psicología, sociología. le bajan las expectativas. pienses en el chiquilín que tiene su expectativa, contexto.

técnicas que sirven que son personas no rocas. Son asignaturas que forma de sentir, no son máquinas. Trabajo con personas. interesarse en saber qué le pasa? Logran mejores personas. El alumno se inserta en el trabajo. forma autónoma. como organizar sus saberes. si no me cae bien. busco cómo acercarme.

La familia donde vienen. hábitos, no son adquiridos en ella. Yo trabajo en privado y se nota la diferencia. no vienen a veces a entrevistas. Si hay familia atrás. funciona mejor.

Lo que ayuda pila en FPB. educador. puertas adentro del aula los educadores hacen nexo. Conversen con ellos si les faltan boletos. problema médico. complemento el docente necesita del educador. los adscriptos son más institucionales. El educador sabe y ayuda por los informes.

En UTU y secundaria hacen la diferencia. el educador es apoyo y complemento. de nexo. para entender qué le pasa al chiquilín. Se genera sinergia INTEGRADO con el educador. RESPALDO. porque si no se puede trabajar en el aula. para investigar si necesita lentes, psicólogo, entrevista con los familiares a cargo.

Hay un componente personal de mi historia, yo viví en estos contextos, yo la sé porque la viví.

Puedes amargarte toda la vida. sobrevive a estas cosas. con una forma de ser, actitud.

Tal vez por genética fui para adelante. y buscar hacer cosas productivas. Hay personas que se dan por vencida. Creo que influye trabajar en FPB con esta población: la preparación, el amor por lo que haces. el compromiso.

En UTU a veces, me desmotivo, ¿vuelvo a pensar para qué estoy? vuelvo a conectar con el sentido que tiene para mí dar clases. a veces te replanteas. Si logras objetivos con algún grupo de estudiante, con un estudiante, entonces es motivo para. seguir adelante. Es algo que me gusta. verlo al final del año los cambios! ¡que creció! que su cabeza hizo "click".

Hay veces, que cuando decaigo, tal vez me lo tomo muy personal y me siento mal porque si no lo logras.

“La “zanahoria” es mi norte, de seguir porque hay un propósito. ayuda a incluir que los estudiantes tienen un. proceso de maduración. que, aunque hagas, digas cosas correctas, no sos vos. porque qué pasa. tengo que tener paciencia si no lo puedo cambiar. seguir a los demás. Tuve un problema muy fuerte en una UTU. me desbordó la situación de golpes en mi clase. Falté un día para relajarme y descansar. Cuando volví, el grupo me abrazó. me pregunto si yo renunciaba. ¿Qué pasaría si yo renunciaba? Alguien se rindió, con ellos. Ya muchos se rindieron antes con ellos. Como a mi tambien me paso. Alguien se rindió conmigo.

A veces el norte es aceptar que hay momentos de desborde, y compartir nuestras historias de vida con ellos ayuda. ¿Pero con que contamos en esos momentos?

A veces. ayudan los compañeros me decían “tranquilizate” me apoyaron. tomar licencia. pues queda desbordada emocionalmente. conseguir el APOYO dirección, docentes. tenía que pasar. como grupo también “somos humanos”, tuve un muy grupo difícil y también uno se puede desbordar, parar y HABLAR con ellos que llegaron a un límite.

Mi historia es que a los 14 años. tuve que dejar de estudiar. repeti. cambie a otra UTU. por 3 faltas no pase de año! me enoje y deje de estudiar, quede. embarazada. Alguien se rindió conmigo. y yo también me rendí.

Yo ahora como adulta no dejaría a mi hija que deje de estudiar como mis padres por cansancio lo hicieron conmigo. no rendirme con los demás.

Los estudiantes no entienden que si dejan de estudiar se meten en cualquiera. se meten en cualquiera. Yo muchas veces le digo “yo no te voy a dejar” que hagas lo que sea. A mi me interesas mucho, sos muy importante para mi. No rendirse. Que sepan que hay alguien que lucha. Muchos de los estudiantes se rindieron y dejaron de estudiar o los mismos profesores se rindieron. porque son lentos, “son pendejos”. Me hubiera gustado a mi que Alguien no se rinda. Es entendible que los padres estén cansados de muchos problemas.

Es como la marca Pirelli. “la potencia sin control no sirve de nada”. puedo entender ser más lento y que van aprendiendo a los ritmos de ellos. pero ponerles límites es muy bueno. Pero a veces sé cuándo frenar. Es como un buen. auto que corre es importante saber frenar. Empatizar está bueno. Pero hay un límite porque yo no soy omnipotente. Tuve un problema con un grupo con una situacion muy violenta, luego que me tome un dia. luego pidieron

disculpas. ellos entienden que no tienen que permitir que el otro le “tome el pelo”, pero de forma violenta hacerse respetar no!! aunque ellos entendían que tenían que sacar la bronca. argumentaban que “nos tenemos que pegar para arreglar las cosas”. yo me puse al medio. terminamos todos revolcados por la lluvia. Fue caótico. había compañeros. “dale matalo”. tenían que hacer justicia. no es la forma, no lo voy a permitir. nos afectó a todos. Y se trabajó el tema y se tomaron resoluciones.

los suspendieron. uno se va a otro lugar a otra UTU. El estudiante decía si son unos “son simios los demás” y él se cree superior. La madre y el padrastro son iguales. estimulan lo mismo. Pedimos atención psicológica.

Creo que fue bueno tomar distancia para poder conectarme con mis objetivos, con el gusto de la educación, como también apoyarme en mis compañeros y dirección.

6.- Si

7.- Sí

8.- Generando un vínculo que permita entender su realidad y hacer que lo ideal se aleje para tener un acercamiento real.

9.- Propiciando la apertura a escucharlos, tratar de empatizar, conocer sus realidades, proponer su participación.

10.- Sí

11.- De acuerdo al caso real que anteriormente se describió, ¿cuáles crees que son las causas del sentimiento de rechazo por parte del profesor hacia su estudiante? * Creo que está repetida esta pregunta. agrego lo contestado arriba: Tal vez lo que quiso evitar fue evocar la situación de abandono en ella y que el grupo se viera implicado en el mismo sentimiento negativo y triste de su situación o que pudieran hacerla sentir mal con comentarios no acordes, o tal vez le pasó lo mismo en su vida. Le daría miedo profundizar en el tema.

12.- Intentando empatizar, acercarse, estar a la orden, promover la charla sobre el tema, conversando también nosotros con otros docentes para tener distintos puntos de vista y poder encarar la situación.

13.- Creo que tiene que ver con que la población con la que trabajamos necesita de estos espacios ya que es uno de los pocos lugares donde pueden ser escuchados, confortados,

contenidos debido a que en sus contextos familiares y sociales sufren muchas carencias emocionales que a veces complementan con la relación entre docentes y compañeros de curso. Los docentes también están más comprometidos con estas causas y saben que su rol irá más allá de la enseñanza, que tendrá que ver con integración, inclusión, participación activa.. Esto hace que a este nivel el FPB tenga un ámbito más colaborativo y comprometido.

E12- G Masculino, Adulto, Terciaria/Universitaria, 15 años en Plan de inclusión.

5.- Me surge que no quiere escuchar cosas que no le gustan. Porque no condice con su formación, historia de vida. Siempre hay un cambio de valores. Ella quería con el rap. Es para un segmento de personas. Por el otro lado queremos sentirnos, personas que domestican a los estudiantes. Aparentemente ella no se está domesticando. Uno de los problemas más serios es que los estudiantes se comporten, actúen de acuerdo a nuestras formas de ser (docentes). No es lo esperado que ella cuente su historia a través del rap. Me gusta la cara o no, eso incide. Nos pasa a diario. La subjetividad. se supera con la formación, pero ayuda. "No es la persona que esperaba en el aula". Lo importante y lo accesorio. no confundir. qué es lo importante y que es accesorio? Si se sanciona no se soluciona el problema. Es la solución lo importante. era que la niña contaba su historia. Hay niños que insultan porque se angustia. ¿Qué es lo importante? el problema que hay de atrás. El rap es de una "baja categoría". El tango nació en los bajos fondos.

6.- Sí

7.- No

8.- A través de dos vocablos vínculo empático. logro ponerme en lugar tuyo. Es difícil. cuando es sucio, mal aliento, barrio que no me gusta, no se porta como corresponde es difícil el vínculo empático. Hay teorías en todo eso. Los hombres de la iluminación Look, Newton eran para algunos la educación. a los otros hay que darles avena y leche. Porque la educación era para algunas personas. En el año 1000 ibas a monasterios. Los que iban a la iglesia tenían la oportunidad de formarse. Los demás eran una masa conducida por el Clero. Culturas patriarcales. La educación era para un sector, tenían cierto poder, cierta influencia en la sociedad. En la sociedad, el modelo francés es homogéneo y vestibular. Si haces el liceo, pasas por un vestíbulo para la universidad y esperamos una población homogénea. Esperaban que los hijos fueran mejor que los padres. "Mi abuelo era ignorante gallego" y aspiraba a que sus hijos y nietos fueran a la universidad. fueran mejor que ellos. Tiene un

grado de. Rama habla del "mutante". ascenso social es contador. Si viene de un hogar con cierta formación se allana el camino. Es fuerte y condiciona. Ejemplo mujeres de campo. el abuelo decía que la educación era una "desviación" porque la mujer tenía que estar en la casa para labores. A escondida estudiaba. No es lo mismo cuando en la casa te facilitan el camino y creían. Tuvo la capacidad para tener un buen pasar. Se crean cursos para los pobres, y segregamos. "inclusión" ya estamos hablando de que algo quedó excluida. Theregi. "no parece un FPB esto" no es la población esperado deben ser "insoportable", "insalvables", "arma blanca". "pobres", "indeseables". No le permitimos entrar en FPB en este formato. "no, tiene que repetir para que venga el FPB". Tiene defecto el FPB porque es creado por humanos. La maestra dice "si lo inscribo en el liceo y luego que pase acá porque le gusto venir acá LA utu" NO le permite la edad. LO "esperado" (según el autor Tonucci) ...Luis es demasiado "vivaracho", demasiado "desordenado", "mal educado" "de carácter", la que le gusta (a la docente) es "obediente", entrega todas las tareas igual a las expectativas de la maestra. Claudia y la maestra son iguales.

Creo que, gracias a un vínculo empático con la escuela, comprendieron la oferta de la UTU y por lo tanto desearon concurrir a ese lugar. En primer lugar, realizamos una visita, no al azar, sino planificada, donde explicamos qué era el FPB. Además, entregamos almanaques elaborados en UTU Gráfica, los cuales les gustaron. Si bien lo esperado era el liceo, no obstante, hubo una CONEXIÓN. Luego, se explicó que el FPB ofrece la acreditación de ciclo básico, lo cual es equivalente al liceo. Finalmente, se conectaron con las máquinas. Está presente los "burritos" van al FPB. porque se le explicó que no es así. Hay Estudiantes que quieren ir. Hay a priori un pre concepto. el liceo encauzar, canalizar las aspiraciones de estudios superiores. UTU nace recogiendo expósitos sin nombres después de la revolución. para dejar de vagabundear en la campaña. Nacieron diferentes, los partos son distintos. La UTU ha evolucionado significativamente. En el pasado, la distinción entre liceo y UTU era más marcada La UTU se ayorno si tu " hacías" no era propedéutico. hoy liceo y UTU. Está muy presente. Hay liceo privado que ofrece bachillerato tecnológico. Oficio con propedeutico. te acredita. Influye la historia de la UTU. vagabundos, la utu incluye propedéutico. Los liceos privados, por ejemplo, incorporan cada vez más bachilleratos tecnológicos, mientras que la UTU incluye el propedéutico, lo que facilita la continuidad de estudios en la universidad. Esta articulación entre niveles educativos es un avance importante. El liceo tiene 13 materias, homogéneo, enciclopedista. La UTU VARio. La universidad cambió LA UTEC. es una tecnología. No tanto escribanos etc., si en lo tecnológico: aviónica, software. Había que avanzar .si bien no se trata tanto de profesiones tradicionales como escribanos, sino de áreas tecnológicas como la aviónica y el software, entonces es necesario avanzar con la formación profesional a tiempo. Por lo tanto, son dos

procesos distintos, ya que implican habilidades diferentes. En efecto, las inteligencias múltiples de Gardner nos recuerdan la diversidad de las inteligencias. La histórica división entre el "amo" intelectual y el "esclavo" manual, luego el proletario trabajador y los nobles. Sin embargo, actualmente se habla de lo singular, a pesar de que aún tenemos una formación mayormente homogénea. Hay teorías que no existen. Figari no coincidía con las autoridades políticas de su tiempo, entonces decidió retirarse. En efecto, él creía en el obrero y trabajador creativo, a diferencia de lo que se pretendía, es decir, un individuo hábil para cumplir órdenes. Por lo tanto, defendía la idea de "trabajar pensando, pensar trabajando".. Para anglosajones no es tema inferior al contrario era reconocido. En estas sociedades nos está bien visto. La cultura cambia el valor del trabajo. para algunos no. y para algunos si. Sociedades latinas, hispano. La cultura española nos marca esos paradigmas. Es un constructo social. Surge de los orígenes nuestros, forma parte de una construcción de la nobleza y clero. Enrique VIII termina y crea la anglicana. Esa cultura es llevada a EEUU. a colonias y hay una valoración distinta. En UTU sigue siendo 1 a 3 esa cultura existe con respecto al liceo. Sigue estancado el liceo, es todo teórico. No se enseña a trabajar con las manos. No es gente que trabajará con manos

9.- Mucha teoría, los hombres de la iluminación habla del estudiante nivel para "gentleman" el buen señor que se iba a formar. Actitudinal el trabajo que hay que hacer que no tiene costumbre. La enseñanza media se MASIFICÓ. Pones otras disciplinas para contribuir con el estudiante. Ejemplo la estudiante "C" la educación incluyo a la formación el alfabetizador, educador, equipos multidisciplinarios. porque tiene una complicidad que se necesita otras disciplinas para encauzar al estudiante. Porque también la sociedad exige mayor formación. ejemplo el gallego que no iba a la escuela, quería un ascenso social y mejoría. Hay gente que piensa salir en redes o fútbol para vivir mejor. Se incluyó en la educación la administración, socio emocional, pedagógico. Hay un vínculo emocional con el estudiante para que aprenda. es importante sentir algo positivo. VINCULO EMPATICO. PARA GENERAR UN ENGANCHE.

10.- Sí

11.- generar un enganche con adolescente. hay gente que no es capaz de hacerlo y no sabe como hacerlo (que no me refuta, que me consiente). se dificulta generar enganche, como dice Tonucci. no es igual a mi el estudiante.

12.- Esfuerzo, la educación es superadora. Hay un problema de formación. Pedagogía. Estas formando la persona. Redireccionarlo encauzar la situación. No sabe no pueda. No te guste porque es lo único que tienes. el estudiante "esperado" es minoría. Es atravesado por

los DERECHOS. No siempre estamos preparados. trabajar lo psico emocional. ayuda a la formación. No nos enseñaron para manejar para la situación de esa población. Sino tenemos formación nos molesta. Pienso en mi no en el estudiante (tal vez sufre) me dijo cosas que no corresponde. Me dijo cosas no esperadas. Lo vocacional, te gusta lo que haces. con la práctica una disposición innata. un compromiso con los demás. Inciden los ambientes laborales para que influyan en la comprensión del estudiante. No se formó gente para el FPB. rompe con los trazados curriculares, no homogéneo, no disciplinar, centralidad en el sujeto en el estudiante. antes era el docente. no formarte tensiona. en los docentes. Puede generar un clima ambiental no adecuado. de acuerdo a cómo te formaste. Aprendí a cocinar, aprendí porque estaba el profesor de carpintería, enseñanza media era estanco. INTEGRALIDAD SÍNTESIS DEL conocimiento.

11.- El curso se adecua más a estos tiempos, a esta población de jóvenes que tenemos que formar. está ayornado. se adecua a estos. siglo XXI Los cursos tradicionales se relegaron. LA POBLACIÓN espera algo de la educación. La sociedad que cursa espera por ellos. Una educación no disciplinar, educación relacionado a lo tecnológico, que sea como dice INEED "mi voz sea ESCUCHADA" LA magna era por "encima" se ayornar está vinculada. Lo perciben mejor, lo ven mejor. Siempre hay algo excluido. es más inclusiva. "vos repetidor vas a FPB". Qué concepto tiene media superior. El profesor de matemáticas no lo aprendía como yo quería. con la mano izquierda no se puede escribir. no es respetar. No es por maldad que escribís con la mano izquierda. Se acerca a la población. Es más amigable con la población de estudiante del FPB. El curso lo haces insoportable o amigable. En algunas escuelas siguen siendo estancos. Qué quiere la sociedad: las competencias. El curso FPB aumentó mucho de cantidad. "yo traigo de los contenedores a los estudiantes", es más AMIGABLE para esa población. más vinculado a las cosas cotidianas, lo que puede ser útil en la vida. Salir de un vestíbulo a otro. Llegó a la universidad. UTU acredita lo que hace. sabe en concreto. el programa vincula a lo cotidiano de su ser. mecánica, carpintería. estética integral. Para qué quiero geografía. en el celular está todo. NO estudiar lo disciplinar como buscar a través de redes. Hay cambio de eje monasterio para aprender algo. vinculado a la nobleza. Tenía posibilidades. ese eje se dió vuelta en ordenador-celular te llega todo historia, geografía. Ayudar a conducirte. La disciplina nos guía. no se puede hablar de historia de FPB. para la sexualidad. No nos forman ver lo que pasa en esa comunidad. Estamos en la disciplina sólo damos la materia: geografía. la educación por áreas vinculando-integrando las áreas no. LO QUE HACE FPB. matemática lo integró con otras materias, Incluir. Lo que hace el FPB es integrar la matemática con otras materias, INCLUIR. Se inspira en la teoría de Figari: 'Trabajar pensando y pensando trabajando'. Se opone a la tradicional división entre 'El amo pensaba - el esclavo hacía', división que Chaplin

critica hábilmente en 'Tiempos Modernos' mostrando a una persona pidiendo la revolución. Un ejemplo concreto es el estudiante que hizo un volante y lo hizo él mismo, diseñándolo para pasear perros necesitaba trabajar, mientras estudiaba solución la necesidad. Hizo el volante y paseó con los perros. HIZO LAS DOS COSAS. Integró, incluyó. TRABAJO Y ESTUDIO. Siento al estudiante más cerca mío

E13- U Masculino, Adulto, Terciaria/Universitaria, 8 años en Plan de inclusión.

5.- Considero que posiblemente la docente tuvo miedo de afrontar una situación donde se requería mucho más de contención que de contenido académico. Que la formación como docentes no estaba formada y preparada. Por ejemplo, el (nombra institución formadora de docentes) que tiene contenido no en contención. No estás preparado. Ponerse en lugar del otro, empatía. Solo se puede construirla reflexionando, escuchando. Son herramientas necesarias para la sociabilización. Para situaciones que necesitan más de lo humano. La estudiante tuvo sus procesos con las educadoras. Otro tema del **tiempo** del docente es que hay poco tiempo, no quieres involucrarte con los estudiantes. Estamos con poco tiempo, hay multiempleo. no se quiere complicar con involucrarte. Implica otro tiempo, dedicación. Requiere disponibilidad que en la realidad no siempre se puede. El docente necesita estar con tiempos para formar a personas. dialogar, posibilitar un lugar para que exprese, ponerte en lugar del otro. Como docente necesitas contención. El contenido está al alcance de la mano. La contención la podemos buscar los propios docentes en EDI. es parte de entender y buscar soluciones Horas integradas. buscando acuerdos, apoyo entre otros docentes. Al compartir en EDI, bajas la tensión del aula al compartir encontras bajar la tensión. Hablar de cosas de la vida, es un apoyo grupal, más INTEGRADO a la comunidad educativa: los docentes, los estudiantes. NO SOLO como docente o psicólogo, sino como PERSONAS. Se necesita un profesional para la contención. Todos los profesores se conocen, no solo una materia. es lo que falla en el liceo. si no va no importa, si tiene problema de dinero. El efecto que hay en el alumno a todos los profesores se conocen. se siente RECONOCIDO, importante. estás más pendiente. Le importa la INSTITUCIÓN. (adscripto, profesores etc.) Es una CONTENCIÓN para el estudiante. Hay mayor comunicación. para resolver y registrar a los estudiantes con dificultad. Por eso la EDUCADORA que tiene otros tiempos ayuda.

6.- Sí

7.- Sí

8.- Esperar resultados a "corto plazo" cuando lleva MUCHO TIEMPO. Hay que aspirar a largo plazo. Resultados esperados, que pueda ser una persona reflexiva, humana, integra. ¿Reflexiva que pueda entender lo bueno y malo, no ser un robot, cuestionarse buscar los por qué? Dar lo mejor que pueda no la perfección. Sentirse bien consigo mismo: Autoestima. No se comparen, la competencia. Puede ser incentivante las comparaciones, pero con límite. Más habilidades de empatía, saber escuchar, respetar al otro. Ser organizado es una habilidad, tener metas.

Las diferencias del estudiante esperado y real es saber que es ÚNICO. cómo nos adaptamos a ellos y no ellos a nosotros. Por ejemplo, una estrategia que sirvió para la práctica que motiva. "vos lo hiciste a tu forma" no calificación cerrada. Se esforzó a su forma, lo actitudinal valorarlo. Estar al lado de ellos. Hablarlo.

9.- que llegue en hora, que no falte el respeto. Lo construimos como nosotros fuimos como estudiantes. Pretendemos estudiantes de hoy cuando la realidad ha cambiado. el celular actual no era de nuestra época. Fue construido en otro momento la idea de estudiante esperado. El mundo es cambiante. Hace 10 años atrás. Los profesores quedan en otra época porque es demasiada rápida la evolución. Las transformaciones de la educación no son tan dinámicas como en la actualidad. Se podrá acompañarse, no es fácil recurriendo a lo humano. El docente al tener más tiempo para reflexionar para acompañar. En otro país tiene 20 horas de clase.

10.- Sí

11.- Tema de miedo a algo que no pudo afrontar. Verse reflejado. Punto en común negativo, algo propio con adolescente. Puede revivir. a los docentes les pasan cosas, pasado. remover.

12.- El apoyo de educadores con su formación, para ayudar. Para no enfrentar solos. si en EDI. en equipo. Para influir positivamente en el estudiante. No es tan íntimo, pero es más empático para recibir devoluciones. Se mantiene la ética de lo íntimo. se usa lo íntimo para entender

11.- Los VÍNCULOS del docente y estudiante tiene que ver con contención, que haya un educador. Un docente que en la EDI promueve hablar de ellos. Y ellos saben que se habla de ellos. hay educadores. trabajar en proyecto conoce a adscriptos. se los llama si falta a los padres. vínculo con la familia. La educadora va a buscarlos. los espacios integrados para llegar a los chiquilines.

La función de la educadora con la disponibilidad se permite Sentirte que EXISTIS, sos una persona y que importas a alguien. sabe porque no fuiste a estudiar. llama a tu casa. puedes conocer a tu familia. entender tu situación. una hora para hablar con la educadora, con la adscripta. El trabajar en proyecto en los estudiantes ayuda al vínculo, en equipo, adaptarse al otro. es un desafío. Objetivo en común. agarrar confianza, autoestima. Se conocen a los estudiantes por los nombres. Ese vínculo no es alguien invisible. Una poesía que le digo y le gusta cuando no quieren seguir estudiando. Es de un autor desconocido que se le adjudica a Benedetti. "No te rindas, no estás solo". porque los adolescentes ESTÁN SOLOS. el tema de la soledad.

E14- G Masculino, Adulto, Terciaria/Universitaria, 2 años en Plan de inclusión.

5.- Es capaz de escuchar una realidad distinta en otros planes educativos. Cuando la realidad es tan cruda evita. Por la incapacidad de hacerse cargo, abordar la temática, provoca rechazo. Bloqueo. A no involucrarse, empáticamente con el estudiante. enmarcar distancia porque la puede conmovir, influyendo en las notas. La alumna expone su realidad y no todos los docentes pueden y tienen herramientas. no capacitados.

6.- Sí

7.- Sí

8.- El docente tiene que aspirar a que los estudiantes aprendan su asignatura, no todos los estudiantes no tienen la capacidad para poder entender. Encontrar el punto medio de la asignatura no siempre es entendible, si el docente no aborda los casos puntuales y no lo apoya. La abandonó, la dejó. Ambos van por el camino más fácil. Simple, sencillo. No comprometiéndose el uno y el otro para lograr el cometido. El estudiante podría ser que el docente no lo ve como referente si como docente más frío distante no tanto de CONEXIÓN. cuesta desbloquear. Por parte del docente, con el tiempo se frustra como está la educación. No solo es dar clase sino a donde voy son factores DESMOTIVANTES. no doy clase. el sistema lo termina afectando de rebote y no da la clase. el sistema educativo no lo motiva al docente (en cuanto actualizar los planes, son antiguas, no se aplica con la realidad, actualizar de acuerdo AL TIEMPO,) hay un tema edilicio hay carencia de salones deplorables y recursos humanos falta gente adscriptos, educadores, Todos formamos un equipo (educador, adscripto, UAL). El docente hace trámites y frustra no haber administrativos.

9.-Estudiante "esperado" es que vengan de la escuela con lo básico para poder crecer, conocimiento para el futuro. ¡Una estudiante no sabía separar sílabas! Ya viene de la escuela. Para continuar con el curso de estudiante. Se baja el nivel del estudiante esperado. viene de una escuela fuerte. conocimiento básico, para absorber. para el proceso de socialización. Va a ser un estudiante "que venga lo que venga". Puede generar incertidumbre como estar en una sociedad en un trabajo, terminas marginado. Trabajos no satisfaciendo a uno, rezagado en un barrio periférico. El estudio te incluye. Al alumno le falta casa, una educación que también falta segundo momento esperado, bueno para vincularse dentro de la sociedad. Cambio profundo educativo. Esos padres que tuvieron tampoco fue fácil lo educacional. Políticas sociales: desayuno, meriendo. dar cosas básicas. No sabemos si comen. estar todo el día con frío, que siga estudiando cuesta. Que la escuela se haga cargo.

10.- Sí

11.- El Docente no quiere ver la realidad, no tiene las herramientas prefiere evitar. Mira para el costado. Se bloquea. Las herramientas: charlas con psicólogos, educadores. cursos. abordar no saben como tratar, cómo manejarlos.

12.- Tiene que tener herramientas de otras figuras. ayuda información, para llevar la asignatura.

No saben como hacer si supiera. Resaltó la figura del educador. El VÍNCULO que tiene el alumno es el referente. en la escuela tiene la educadora el mismo NO JUZGAR, no discriminar, se preocupan por ella. El educador le proporciona para llevar al grupo. es una cadena. Es la madre o padre que faltan. no juzgar, ser escuchado, querido, sentirse protegida, sentirse parte de va a TODO SER HUMANO. si en casa lo reciba, hogar conflictivo al no existir eso perjudica. La niña viene de un abandono. En el caso de la niña del INAU al abrirse con el grupo, al enterarse ve otras realidades que se asemejan a la de uno termina no es diferente, la vergüenza se deja de lado. Hay otras personas que sufren no lo mismo de otro lugar. Es más fácil. El cambio de no participar. el sentido de pertenencia de compañeros, termina abriéndose en el grupo, el desbloqueo porque se PREOCUPARON, QUE PASA, QUE LE SUCEDE en el buen sentido. Cuenta lo que pasa. no es juzgada. Los seres humanos

11.- El FPB está destinado a población de riesgo, vulnerable, situación compleja. lo CONTEMPLAN, ACOGEN. (el ciclo básico tradicional) Llegas doy clase, te vas. más distante. Se escucha a la familia. Está en la UAL, Psicóloga. Funcionan como PROTECCIÓN del estudiante. al sentirse protegido se hace sentir, escuchar. por eso "me

escuchan" vínculo hay cercano con el docente. Lo loco que es una población no es fácil de contemplar. Sin embargo, logran resultados positivos. que en otros planos. con todo eso va crecer el estudiante. forma parte como resultado el estudiar.

Una película sobre la sociedad de los poetas muertos Robert Williams. en la película muestra como no son escuchados contemplados. un estudiante se suicidó. Por eso, con la conexión escuchando, lo veían, valorar ese docente que escucha que le pasa al estudiante. hay una conexión con la familia. lo respetan.

E15 - G Masculino, Adulto, Terciaria/Universitaria, 14 años en Plan de inclusión.

5.- La estudiante estaba contenta, supongo que la docente se sintió rechazando. Tal vez vivió una situación de rechazo personal, que vivió. A partir del estudiante revivir algo tuyo, algo personal de la docente. A mi me paso, en una UTU, todos varones, como hablaban de sus parejas. Ellos decían "mi mujer" una violencia total de como hablan y que hacían con sus parejas. No estaba en clase. No sabia como hacer, si me metia. En mi mundo, no es común, mi ambiente, mis amigos. Era un nivel de violencia de lo comentaba. Me ha pasado en cuestión de "piel". Los profesores a veces dicen "no me banco la forma de hablar". Compartimos el espacio y no estamos en clase.

6.- Sí

7.- Sí

8.- Trabajé como educador en hogar, mixto, tiempo completo. La psiquiatra tenía coordinaciones. Nos contaba determinadas cosas no todo. Al no saber algunas cosas tienes una relación más limpia. El saber. En FPB prefiero no saber, me afectan como trato al estudiante. prefiero más espontánea. Porque somos humanos, sabemos y decimos "pobrecito" no le exige lo suficiente. Tal vez está bueno que lo hagas. Conozco que los docentes destratan al estudiante "por algo será es de FPB" condición social. No es posible recorridos pedagógicos. Trabajo en una asignatura, (nombra) para expresar desde su sentir. Generar en el individuo y grupal. (dibujo, volumen, disciplinas artísticas) para expresarse. Cuando trabajo en la facultad (nombra la facultad) entré en 2000. Cambian los estudiantes. El FPB cambia en Cerro, Unión, gráfica etc. Tener expectativas no está bien no se cumple (rie). Los estudiantes cambian TODO ES MÁS VERTIGINOSO. VELOCIDAD. comunicación, tecnología, y el aprendizaje. Antes utilizabamos palabras "cheto" ahora no dura 3 semanas. Estética De tribu urbana. empieza y termina en poco tiempo. Cambia la comunicación,

transporte, tecnología. No puedo comparar estudiantes. Soy artista plástico visual. No es lo mismo vivir procesos creativos en el arte. cómo enseñarlo y cómo lo viví. Todos necesitamos expresarlo. (gesto, cuerpo, vos, compu, barro) animar a hacerlo. Un artista visual con un fin estético. (ordena volumen, colores, generar obra) El ser humano ordena, el estudiante encuentre su marca (ejemplo figura abstracta) vos tenes texturas, ¿y que quieres contar? Le da la posibilidad de crear. Tengo ventajas. No todos sabemos hace 10 años, contar números. pero TODOS podemos expresar. a veces cuesta públicamente mostrar las obras. Hay gente baila, canta, pero no en público. Yo me forme. La técnica se aprende quita la libertad. Aprender la técnica con youtube se aprende. La técnica te encierra. Luego como salir y hacer otra cosa. Los abstractos y los figurativos competían no se permitían generar procesos es lo fundamental. que te animes a expresar. Generar rechazo a estos gurises. Conta como sos vos con dibujos (dibuja marihuana, armas, esvásticas,) no te corto. A veces es hacerte ver, luego en el marco institucional. Que todos están en la misma situación. No enseño a dibujar ni a expresarse. Hay un estudiante que es manipulador, se siente mal y dibuja poco porque se compara. Yo trato de que no se compare. Se siente poco, frente a los demás, genera. Hice murga y cantamos, éramos amigos. eramos 20. Yo no sé cantar, la vergüenza trato de evitar. Al resto no le sirvió en la competencia. En el fútbol también. El arte si haces el proceso retrospectivo. Es personal el proceso. que te hagan dolor. Sufre. llega a un punto y no te importa. Te importa la relación con lo que pones en el proceso. Previo generar recorrido. para cocinar, carpintero. Para que todos estén conformes no se llega.

9.- Los profesores vienen con ideas anteriores en el (x barrio) son bravos generado por los MEDIOS DE COMUNICACIÓN, situación general. Si veo una película que no me gusta y generalizar. ¿COMO FUE ESTUDIANTE UNO, yO analizo hace tiempo dije "no trabajo con belleza" por qué me pasa con la belleza? es muy técnico, obligan: vestimenta, maquillada. MUCHA Técnica. El peinado 1ero. no espera, me decían, En carpintería una madera da forma. Con mecánica. Con barro elevan y hacen un plan. Poner tu mano de determinada forma. Trata de encontrar tu lugar, tu tiempo, encontrá TU MANERA. Hay siempre una técnica. A la frustración. Hace esto, repetiste. Es lento el aprendizaje, construyendo el aprendizaje con su forma. Si no es la técnica se dice "esto no sirve para esto" porque la técnica es lo más importante genera eso. olvidate de la INTEGRACIÓN.

10.- Sí

11.- Hay cosas personales. No te gusta el guiso de lentejas y porque no lo probaste. Aprendí mucho. Educador y maestro íbamos a volquetas donde iban los gurises. Íbamos al territorio. a enseñar a escribir. Decían que no iban a poder llegar a leer. Les gustaban cosas iguales a mis hijos dormían en lugares distintos. **El rechazo puede ser por algo que no se conoce.**

Por la forma de ser que no es la mía, porque son arrogantes. Mi ex pareja decía "siento rechazo" Lo que no se conoce da miedo, resolver cosas. ejemplo: No me deja dar la clase. Hay energía de piel. No siempre se lleva bien a todos. Que no quiere ver Tengo 600 estudiantes.

12.- Es natural que te pase, **no auto pegarte** que en todas las relaciones humanos. Hoy no vienen los estudiantes. No es que sos vos el problema. Si auto evaluar, estrategias, cuando no cedan, no autoflagelarse. porque no le llevo a este estudiante. y creo que soy yo. Hay que ser creativo. Siempre hay cosas que a los estudiantes les gustan. Banda o dibujante, serie, Lo trabajas. Descubro donde se siente cómodo. y de ir yo para ir. Con grupo de la tarde. era fatal. Converse de banda. Fácil de entrar. Pero lo llevaron para otra parte. ¿No siempre logras manejar, de donde sacar fuerza para SEGUIR VIVIENDO? Uno está acá para ser feliz, hacer lo que uno le gusta. no con lo económico. el arte creativo, fotografía, agua tierra y construir. el proceso de construir. y trasladar al otro. esto te salva. La mayoría no te sale bien. Por ejemplo, Baja un tipo de moto y vive con su pareja "che tio" hace 20 años estaban en volqueta. El educador busca encontrar el agujero. busca, busca, el arte. es eso. Buscar y buscar. como docente cómo llegar al estudiante. ¿Cuántas esculturas no muestra? Desafío. sigue. Buscaré siempre sacar fotos. Buscar situaciones.

11.- El marco del FPB, mezcla enseñanza no formal y formal, estudiante y docente buscan la diferencia y no todos iguales. Donde puedas ser vos. El ciclo básico no. Que vos encuentres tu forma. Técnico, forma ciudadana. El FPB es más sinuoso no lo que quiera que seas. Ve al estudiante. tengo que hacer que sea tal cosa. a que sea lo que quiera ser. Es IDEOLÓGICO ayudar QUIEN QUIERES SER NO al sistema que quieres ser. No es que no tiene derechos-obligaciones y marcos que cumplir. Yo te doy turno, vos logras y descubrir como lo que vos te salga. a veces no se logra, porque no sabes por que estas aca. POLÍTICA. decir que tiene que hacer, necesita tu familia. el país. Que quiere ser descubra MÁS ALLÁ DE LOS PROGRAMAS. Es tan libre que no se para donde agarrar. Animate a decidir que color tengo que pintar. Porque aprendió a que le digan. Relaciono Gurvich y CAcho Cavo. ÇSra. tomando mates, guitarra, escritores somos todos juntos. Ver lo que CONVIVEN TODOS. desde lo natural, perro, sra. Garnica. Llevar al dolor terrible Unen reímos, dolor conviven psicología, Picasso Logró el GUernica si no sabes logra transmitir.

E16- G Masculino, Adulto, Terciaria/Universitaria, 9 años en Plan de inclusión.

5.- No entiendo por qué? ¿huir? No comprendo. La chiquilina comparte las tareas, le fue abriendo la cabeza a la chiquilina y aceptó su condición. Aceptar el abandono del padre, por

eso pudo traer la canción. Poder abrirse más. Ya hablar del tema es aceptar lo que le pasa a la chiquilina. En el hablar Y COMPARTIR CON LOS COMPAÑEROS. de la situación que ella estaba viviendo, como DESCARGAR. sino seguiría quedándose en el rincón sin compartir. Los chiquilines están temprano en la institución porque desean venir a clase. Que le haya tocado algo adentro a la docente por lo que rechazo a la estudiante. ALGUNA SITUACIÓN PERSONAL DE LA DOCENTE. estas cosas pasan, también. no esta mal SOMOS SERES HUMANOS. Yo no siempre me involucro con los estudiantes. Este año me RECONOCIERON mi trabajo agradeciendo por las plantas. En la UTU hay docentes y director, aunque el alumno no saluda ellos saludan. El baño y salón tiene que estar limpio, por respeto a los estudiantes. A veces vienen de barrios muy carenciados. Hay partidas para comprar plantas, muebles restaurados para alhajar la UTU. Encuadrando una foto de tipografía vieja en uno de los primeros cursos. Para que los chiquilines vean lo que se hacía antes. La máquina de dactilografía, veo como disfrutan de algo antiguo de donde venimos

6.- Sí

7.- Sí

8.- Hay gente que va más rápido por condición social, lo importante es que llegue, salga adelante, herramienta de trabajo. Llegue a algo, con lo que se está enseñando. La planificación tiene que ser diferente. Tratar al desigual, desigual. No somos todos iguales. Como hacer la planificación uno va rápido, tengo que ir a otro tiempo. A veces la constancia a veces llega más lejos. A veces el que va rápido no tiene tanta constancia.

9.- Yo primero hago un diagnóstico de grupo, para la planificación, conozco el grupo capaz todos llegan a lo mismo, pero previo hay un trabajo previo. Por ejemplo, enseñó una tarea en un taller ejemplo. troquelado. con troqueles diferentes, como lo agarran, van diseñando, creatividad, calcular los espacios, se agarran material con mano sucia, si pido algo para la próxima clase si lo trae o no. No solo si comprar algo. Ve el interés del alumno. La actitud en el taller. En cantidad de cosas vas viendo, tiene actitudes positivas, pero está interesado. Veo si tiene dificultad, le cuesta hacer trabajo repetido. Hay veces que a los gurises les da vergüenza que lo miren los propios compañeros. Actitud de rechazo, pero solo con el profesor se anima a preguntar. Los chiquilines a veces son crueles, no es por maldad "que burro", el chiquilín se queda más. Los separó de estas personas. los voy preparando para que estén más cerca del nivel del otro, más despegados. Hay algunos que no quieren trabajar con chiquilines porque están "despegados". No los pongo juntos. EL OTRO ESTÁ DESPEGADO. luego al que está con dificultad lo preparo más.

10.- Sí

11.- El poder pensar

12.- La situación con una chiquilina muy prepotente y el enfrentamiento constante me llevaron hasta la renuncia. Estábamos sobrepasados de trabajo y no sabía su situación real. El punto de quiebre fue el trabajo que tuve que hacer en mi casa para ENTERARME DE SU REALIDAD. Luego de eso, la gurisa cambió totalmente. Volví a la UTU por el abandono de alumnos y la falta de docentes

Los sentimientos más considerados de la botija, gusto de hacer, re re re cambiar la planificación. Paciencia. ¿Qué quieres hacer? una vaina para el abuelo. en vez cartuchera hace estuche. Conquistarla por ese lado. Luego hacía las tareas que tenía que hacer.

cuando renuncie, "no puede ser que los docentes renuncien" les decían a los estudiantes. no tuvieron docentes por mucho tiempo. Que no haya PSICÓLOGO PARA ATENDER A LOS CHIQUILINES Y A NOSOTROS. es difícil. Me ayudó el hablar con la adscripta, la directora, en la casa estaba sola. Hable de vuelta cuando me reintegre. También la coordinadora general. ARMARSE DE PACIENCIA. ver estrategias ver que es lo que quiere hacer? A fin de año. Yo soy cuadrado, me gusta hacer una atención (lata de galletitas) le compre dos latas de galletitas. Hice una libreta para cada uno de ellos y una lata de galletitas. Para los que se portaron mas mal 1 libreta y una galletita y 2 para los que se portaban mas bien y dos galletitas. le expliqué porque la actitud de respeto es importante, lo que me parecía de ellos se los dije. La vida si vos por ejemplo te portas mal te sacan del forro, sino conservar el trabajo, así funcionan las cosas. El oficio se le enseña para trabajar. La lata de galletita. El LOGO DE LA UTU y foto de la UTU con el año, el nombre de ellos, el año. Con trabajo y actitud se logra salir adelante. Lo importante es la actitud.

11.- EL VÍNCULO MÁS DIRECTO, HUMANO más cercano. Lo otro es más frío. Fui al INET. poco alumnos pero es más frío. Curso de UTU, TIENE MÁS FLUIDEZ, SE PREOCUPA POR LO QUE LE INTERESA. Como estudiante, estoy haciendo un curso, el docente es brillante y se preocupa por el alumno. Sergio dice:" Está muy bien". nos trae material, se conmueve. lamentablemente le llegó el cese. tiene 57. en su plenitud. porque tiene 35 años y tiene TODO PARA DAR. la verdadera igualdad Sergio ES BRILLANTE. Me dio la cartulina. 40 pesos. carton, compra hilo, agujas. 18 hr. menos 15 ya está en taller. a veces terminan el año ni saben TU NOMBRE. Voy a INET con la monografía, me queda una materia, tuve problemas. me quiero cambiar de plan. y "el año de sacrificio" que estoy desconectado esa materia. Todo tiene que ver con todo. el sacrificio, las dificultades que tuve y te dice" las dificultades que tiene la administrativas" y este profesor que te trae todo. Para este profesor no hay palabras. hay CONEXIÓN. Este año me centré en el aspecto afectivo y social. Si la

cabeza está bien, todo fluye mejor. Observé cómo el docente lograba integrar al grupo: estaba atento, conversaba con cada uno, compartían meriendas, se interesaba por sus expectativas y motivaciones, y hasta conocía sus historias personales. Era evidente su genuino interés por cada estudiante

E17- G Masculino, adulto, liceo /UTU, 3 años en plan de inclusión.

5.- Es una respuesta que no tiene una sola salida, está compuesta por situaciones que nos suceden a los docentes. Una es aquello que nos impone, es lo que políticamente es correcto desvincularnos de la emoción, soldadito. Se nos impone eso. desde la sociedad, no es ley escrita, debería ser el funcionamiento de un docente. que en la práctica no condice con la realidad que tenemos que enfrentar. Últimamente por circunstancia mundial, por pandemia, tuvimos que enfrentar, las situación de precariedad: el estudiante llegaba con hambre, no podes no involucrarte. Tienes que romper con el mito de la sociedad. El sentido común no puedo no involucrarme, tomó acciones. Miras lo personalizado del estudiante. abandono paternal. Una base humana te falta una pata, abandono económico, te dificulta todo el camino. Es difícil no involucrarse. El contenido del video, puede ser efecto de contrariedad. En el rol del docente golpeado por muchos lugares. fue por el contenido del video? o porque recordó una instancia personal a la profesora?. El problema que tenemos los docentes en un cambio brutal, esto no se puede decir en cualquier ámbito. Otras leyes van corriendo para que no se sepa este tema. Si abrazas a un estudiante, porque sos empático. Un adscripto o cualquier funcionario te dice "estás abrazando a un estudiante" políticamente confronta con lo humano. No importa el género. Está mal que abras en un momento de pérdida. porque no. El sistema está dando herramientas de forma que no corresponde todo es "acoso" uno se cuida. me enfrento a la sanción. Hay compañeros que advierten que no lo hagas. Últimamente, los adscriptos vienen con otra cabeza ahora. más humano. con estudio de psicología, tiene contacto con los hogares. Tienen otra formación.

6.- Sí

7.- Sí

8.- Un docente se rige, bajo una planificación pero te toca diversidad de estudiantes. Los juegos cambian. Tienes que ajustar de acuerdo al salón que tenes. Desde la labor que hago en la industria privada, nunca doy un consejo, a mi me dio resultado. En cualquier tema, sexo, herencia, familia. Los estudiantes vienen con una idea predefinida. Se encuentran con otro mundo, otro tipo de experiencia. Tenemos charlas sobre droga para ayudar y aprender

el abordaje del tema. desde el estado. Yo defiendiendo mi idea que puedo decir que es muy personal y sindical. Desde los 18 años. Cuando uno se vincula con el sindicato. Cuando uno ve situaciones de violencia, acoso, funcionamiento colectivo, funcionamiento. El proceso de deconstrucción todos los días tenemos cosas nuevas para contar. personal más lo que da al estado para abordar la historia de vida. Siempre desde el respeto. Recalcando jamás desde el consejo, sino desde el abordaje de compartir una historia personal. "esto me paso a mi" si te sirve tomalo, sino te sirve buscamos otra herramienta. Por ejemplo, mi padre se enojaba porque mi madre llegaba unos minutos tarde. Aprendí en un ambiente sindical que me dijeron "No mijo esto no está bien" Esto nos trae una contradicción. nos enfrentamos a una encrucijada. "alfabetización" tenemos que tener cuidado ¿quién alfabetiza? los homofóbicos, los violentos. No estamos de acuerdo con esa idea. El estudiante tendrá la suerte ¿quien le toca para que lo alfabetice?. Recibe la información que le dice que eso está bien.

9.- Qué derecho tenemos de esperar algo de un estudiante, esperamos que sea obediente, que haga todas las tareas?, yo espero que ese estudiante que puedan colaborar en la clase, se hagan su cuarto, colaboran ahí rompemos con el mito "mujer ama de casa" Yo lo espero de ellos, las responsabilidades que lleva el estudiante que enfrentan en el camino. porque estabas jugando al Playstation. Mandar a reflexionar, no mandar a hacer. Yo tengo 2 gurises, tengo problemas con el más chico, pues no es colaborativo. y mi otra hija que se levanta y hace la casa. No es responsabilidad de ella. Entra dentro de la deconstrucción de que las mujeres son "ama de casa" está mal. Que cosa más linda que el estudiante diga "buenas tarde" "buen finde profe que pases lindo con tu hijo". Estamos fallando en el seno del hogar. Los hogares mono parental, (papa-hijo o mama hijos) la situación económica es mamá y es mujer no estás en tu casa. ¿Cómo hacer para educar en ese poco tiempo que te queda? Es una realidad, pone de manifiesto la UTU en el universo de conformación familiar. La bi parental (mama-papa, etc) no escapan a esa realidad. El avance tecnológico nos ha robado un espacio que nos dejamos quitar. En muchos casos, el celular con youtube que no siempre puedes controlar no joroba el guri. Tengo dormido al guri. Yo también lo uso. porque necesito 2 hr. para cocinar. En el hogar no se dan normas morales. "buenos días" la construcción de ciudadanía. A un estudiante se hace difícil explicar. Osea más trabajo para el docente. Tenes que atender puntuales. Se esta generando nuevos roles ademas del programa. Como se construye teniendo en cuenta de desprendernos del proselitismo. Enseñar 14 de agosto, 20 de mayo, construcción de ciudadanía. tienen que saberlo. 20 de agosto una margarita que le falta un pétalo. Son oportunidades. En algún momento del año el docente se " rompe" psiquiátricamente toma licencia. el médico dice "tenes estrés y puedes tener un ACV o un "bombazo". Personalmente (nombra parte de la labor que realiza). Yo puedo comer arroz, no puedo dejar de pasar a la mamá de mis hijos la pensión. Por el

vínculo, absorbemos información- problema de estudiantes. por la coyuntura que estamos viviendo, te va bien si te llevas bien con la dirección. Te lleva al rompimiento emocional. Es moral pasar a mis hijos, no necesitas de un juez. Vas sumando, una y otra. Los recortes que hay en la educación políticamente. No llegamos a fin de mes. Eso también afecta.

La pregunta está bien o no que los estudiantes sepan de que hay conflicto, cansado, a ellos les faltan recursos? Está bien? No solo están acá y hay 4 hr. y se van.? Está bien?

10.- Sí

11.- Tocó la fibra de un acontecimiento personal. En el formato estructurado "vengo doy la clase y me voy" arreglate como puedas, tema tuyo.

12.- Con total responsabilidad de lo que estás haciendo. Cuando ves que viene muy político tenemos que decir si preguntan algo de la época militar. por ejemplo. En el sentido humano cuando una estudiante manifiesta "mira cuántos pichis hay en calle" decir no todos tienen la zona de confort. Es parte de la sociedad. Ojo también te puede pasar a vos. Es responsabilidad. En la responsabilidad del abordaje del tema. 'Somos responsables cuando nos callamos la boca. Cuando faltan 2 semanas me siento mal. Esos estudiantes no tendrán clase. Hay atenuantes, de esta coyuntura han mermado la asistencia y no se le computa las faltas. Tiene que decidir a qué grupo perjudicó más o menos es lamentable. Depende del sistema, tengo que trabajar más hora fuera de casa, menos hora con tu hijo. Más brecha en la falla.No tengo que hechar culpa al sistema totalmente. Hiciste paro no comieron en escuela es falso porque hay guardias. La formación legal, si no están padres no están en la casa. A veces falla porque no se quiere y la mayoría porque no se puede. Para deconstruir los mensajes homofóbicos se busca alternativas, perdiendo para ganar más para los estudiantes. Cuando inicio clases, les solicité un cartel para aprender los nombres y según el género como me siento identificado. Deconstruir y construir. Caso real de estudiante (nombre) cambio de género y cómo le cambió la vida, solo que alguien más viera y hay una ley que te ampara.Yo me siento bien con mi sexo, como estarán las cabecitas que están en plena construcción entre otras el género.

11.- el FPB se crea 2007 ç, no me olvido se llama NINI ni estudia ni trabaja ya se marginaba una población que no estudia, Aprendimos los docentes de ese plan. que el enriquecimiento humano hay otras perspectivas. población vulnerable, que convergen en un mismo salón de clase (3 comidas diarias) y un "pirulito" (chupetín). Se creó con la idea de sacar de la calle a esa población. desertores del liceo. la utu tenía planes pues algunos no terminaba la escuela. Nos llevó a mezclarnos con esa población, en lo personal involucrarme con otra realidad. Se que había. no conocíamos las caras de esa realidad. Nos llevó a crecer como

individuo. Ahí empezó la **deconstrucción**. Yo comí 3 comidas y otro con chupetin. Entender. zona de confort y deconstruir una idea. Te aferras. No puede ser que no coma. Resolveme, vestimenta, champion, luego compu. Es un tema de responsabilidad. Nadie nos obliga a hacerlo. y como quedamos nosotros cuando no lo hacemos. Cuando no reclamamos por el otro? Cuando no hacemos escuchar la voz de los que no tienen voz?

No hay una causa sola, como nos vinculamos con ellos, es multicausal.

Un poema de Eduardo Galeano "Los fuegos". Ilustra. Habla de un hombre sube al alto y ve fueguitos que tienen su propia luz, hay personas que tienen una chispa tenue, otras que arden. que contagia el fuego. lo vinculo con docentes, padres, hay familias están apagadas, docentes hay alguna que arden que el que se acerca contagia. No recuerdo como se llama

E18- G.Masculino, adulto, liceo /UTU, 5 años en plan de inclusión. .

5.- Empatía. Dificultad para lograr empatía. La estructura del sistema no es acorde con el aula, no preparan al docente para entender la problemática del alumno. Un banco de memoria se va construyendo con experiencias de vida. No te lo da el IPA, INET. Si queréis ser buenos profesores anda a FPB, querés tener niños regulares, es difícil tener niños "irregulares". Lo regular, atiende, escuche. Si grita, no te escucha, es "irregular" dentro del proceso de aprendizaje. El nexo que generás con un alumno es químico. Te lo da la experiencia de vida. Un muchacho que tiene 20 años, tal vez le falta experiencia de vida. La conexión, la empatía, primero el lazo emocional, hace que el alumno logre vínculo contigo.

6.- Sí

7.- Sí

8.- El **tiempo**, manejo de los tiempos. A través de los **lazos emocionales**. Algunos estudiantes evolucionan más rápido que otros, si se respetan. Se puede llegar a lo esperado. No significa que sea mejor ni peor. La clase tiene un tiempo y el individuo tiene también un tiempo. Hay que evaluar, hacer un diagnóstico, la forma de aprendizaje que tiene. Los alumnos son fuente de conocimiento. Si respetas el tiempo, se anima el alumno. Las pruebas diagnósticas, luego de intercambiar con ellos. Hago dinámicas, busco el lado creativo y pensar. Por ejemplo para la creatividad: "para qué utilizarías un recipiente?" Varían las respuestas. (maceta, portalápices etc) otro para razonar "si estás en la mitad de un océano, en la deriva, de una lista de 10 elementos elije 5, cuál elijamos?". En esas dinámicas de juego ellos intercambian. el que sabe mucho no sabe tanto de sobrevivencias.

Aparece el enriquecimiento personal de los que saben matemática y no de sobrevivencias. Intercambio de emociones.

9.- Paciencia y tiempo. El estudiante logra aprender lo planificado por el docente.

10.- Sí

11.- Yo no funcionó a través del rechazo, pues es la pérdida del estudiante. Las personas pueden tener mejor rendimiento. Los alumnos tienen una sola oportunidad, tengan o no confianza. Si perdieron la confianza. Los estudiantes saben si quieres estar con ellos. Tienen sus sensores emotivos al 100%. Lo captan. Uno no se amiga con la persona que rechazó. El profesor está obligado.

12.- La empatía es fundamental para poder generar aprendizaje. Luego puede generar que te preguntes, generar cambios en el alumno. En el caso del FPB, el combustible son las emociones, llegas, Sino existe a esos lazos hay una conexión inexistente.

11.- Hablo desde como tallerista. El tiempo ayuda al lazo fuerte, por el tiempo que el profesor esté mucho tiempo con ello. Los conozco mucho, intercambiando la cotidianidad, todo lo que nos pasa. No puedo decir 3 hr. semanales, no es lo mismo con 20 hr. porque hay lazos emocionales, Sabe si le duele la cabeza, o si tuvo mal día y te cuenta por que? Los lazos, la empatía. El respeto que ellos con el tiempo te brinda. El decide si te da información. El profesor te cuenta qué pasa. El alumno te cuenta, el respeto por los tiempos de ellos. Tiempo, empatía, lazo afectivo, no te lo enseña la reglamentación. Una alumno me preguntó qué se siente tener "casa propia "Vive en el borro, se despertaba con disparos. Cambiaba de lugares donde estar, no tenía un lugar fijo. Quería saber cómo se sentía. Me llamó la atención. porque conocí su lugar de pertenencia, esta chica no lo tenía. Logró conectar emocionalmente conmigo y comunicarse. No hubo una respuesta para ella. No supe como responder. Pero ella fue capaz porque logró conectarse emocionalmente. Desde allí es fácil enseñar.

E19- G Femenino, adulto, terciaria/universidad, 10 años en plan de inclusión. .

5. Cuesta interpretar a la docente. la estudiante se sintió contenida, Cuando la estudiante aporta se va. Tal vez le pasó algo en su vida, vivencia personal. No comprendo la reacción de la docente cuando es lo esperado que la estudiante hiciera un proceso, lo que se busca es que los estudiantes participen.

6.- Sí

7.- Sí

8.- Lo que esperamos y lo que el estudiante puede dar. Hay que poner el centro en el estudiante y acompañar el proceso. El docente que está en FPB años, lo fue aprendiendo. Acompañar el proceso del estudiante, el ritmo, los conocimientos, de una forma integral. Acompañar a un estudiante de deserción, con una complejidad mayor. Ese proceso no es la misma contención familiar, que viene con tropiezos. Es valioso el proceso de cada estudiante. Integral de valores, convivencia en el aula, a los conocimientos técnicos que puedas dar. Convivencia en el aula y convivencia en la institución. Le enseñamos a relacionarse. Formando en todos los aspectos de la vida. No solo derechos laborales. Se mezcla con las expectativas. tengo que darle un conocimiento mayor.

9.- En el acompañamiento del estudiante se construye. Centralidad al proceso de el no todos los estudiantes son iguales, cada uno tiene su proceso particular. Esto es subjetivo, ideas de lo esperado. Necesito conocer el contexto, y esperaré de cada estudiante algo. Si espero autonomía. socializar, comunicarse mejor para la vida. El proceso es diferente. Capaz viene una persona que no puede comunicarse.

10.- Sí

11.- Cada persona tiene sentimientos que evocan a los estudiantes. tenemos que ser profesionales. No es bueno que un chiquilín sea no considerado. Tenemos que evaluar el proceso de cada estudiante. Capacitación, formación permanente, ayuda a que el profesor brinde herramientas para trabajar con estudiantes. También la empatía y los valores inciden. El docente del FPB tiene que saber de las características del contexto. Cuando empecé en el MP las gratificaciones del FPB no las tuve. En los procesos de la vida. en Colón venían del INAU 1eros. días de clase. contestaba groseramente, no estaba quieto, no podía comunicar adecuadamente. en su proceso. Llegó a ser niño cantor. Su mamá murió, cuidacoché el papá. el equipo docente, él sus ganas de salir. Marco más a mí en el plan. Para el funcionamiento del equipo docente es fundamental el taller por más horas. El

engranaje, los procesos de grupos son mejores. el equipo docente influye. El engranaje sirve. socio emocional, el profesionalismo, el trabajo ver el conversando EDI, viendo a ver cómo evoluciona, empatía, la comunicación fluida. Si no lo es, intentar que la comunicación fluya, tiene que ver con el docente de taller el vínculo que entabla, y la integración con ese docente. A partir del docente se puede crear un espacio de encuentro en la EDI. lograr acuerdos en sintonía, cuando abordamos el problema ir en la misma sintonía. Espacio de docente integrado.

12.- Escuchar a la docente, para saber qué le pasó, como en el caso. en la EDI, apoyar a la docente. para manejar los sentimientos para que no influya en exceso en el encuentro con el estudiante. para ver cómo poder ayudar.

13.- Los docentes tienen que trabajar lo socio emocional, el vínculo que se genera con el docente. tal vez es el único referente. se genera el vínculo. Los docentes del FPB atendiendo al proceso, no un 10 en matemática, ponen en juego también esas otras competencias. esas charlas. Cada uno vive con los gurises, teniendo encuentros con ellos. Tenés que escucharlos. te cuenta cosas de sus vida. los abordás integralmente. Es la convivencia. lo acompañas. En el caso de Colón que comente. saco de clase y conversar. en UAL se genera que somos 2 ó 3 y podés hablar, conversar. Yo soy referente, quiero que haga proceso en su comunicación con sus referentes, hablando marcar los errores. Era grosero, en las charlas, también iba encontrando sus fortalezas y no solo el rezongo, siempre en esa charla "si vos cambiás esa actitud mirá lo que lográs con esa forma de ser que tenés". Atender el proceso del estudiante, trabajo en equipo. si no es complicado. Sola no podés. La EDI. implica al referente educativo, a la familia. Que ellos puedan ver que querés que logre eso, acompañarlo, no que lo querés sacar del aula. Sí la empatía también es importante. no hacer lo que quiera, el límite lo tenes que hacer con amor y empatía. Ellos captan el entusiasmo. Que sientan que los quieres y son importantes. Esto es una evaluación para mí como fue el trabajo que hice con ellos. Nosotros somos personas con virtudes y dificultades. Si repiten tenemos que pensar por qué repiten. Yo no soy la misma docente. Me frustraba ahora entender que evaluó el proceso. sociabilización para ingreso a trabajo, para vivir en sociedad. Me frustraba al comienzo porque tenía expectativas y quería que entendieran lo técnico. Luego vi que el proceso con ellos es más importante que entiendan qué es el derecho. Cuando empecé, la frustración la reflexionaba. la dupla ayudaba para conversar. Comentar "en esta clase no se enteraron que pasó?", en el espacio de la EDI. me pasó tal cosa con el o los estudiantes, así fui convirtiéndome. Haciendo el proceso dentro del FPB. El proceso que hacían ellos, que no venían y venían, el plan que recibí más gratificación. Que era lo más importante para el estudiante, como ser humano. El

FPB me enriqueció. Es un plan, el proceso que realiza el plan, bien trabajado es incomparable. proceso maravilloso, uno se siente importante para los chiquilines. así con mis hijos. recibo tanta satisfacción. Es lindo desde lo HUMANO y social, me encanta venir a trabajar, aporta mucho. La comunicación construimos y deconstruimos. los logros de ellos cuando nos comunicamos con empatía. Los conozco y puedo trabajar con ellos. Todo un equipo docente aporta. El equipo que trabaja bien se ve en los estudiantes. Ver que le doy herramientas en la vida. Somos únicos referentes saludando con afecto, desde lo HUMANO, que te quieran, valoren verlos bien. Aportás algo a un ser humano. Recibimos mucho de ellos.

E20- Femenina, adulto, Maestría, 15 años en plan de inclusión..

El conflicto con el adulto, con el padre, “a mi padre que me abandonó”. A todo docente nos pasa, vemos situaciones vinculares que no permiten el desarrollo de la persona, enferma a otras personas. La enseñanza necesita de vínculos virtuosos. Esa situación la puso a la profesora ante la trascendencia de lo vincular. Sentimos una responsabilidad. Se incrementó lo socio emocional, en nosotros y en los vínculos. Antes había una familia. marco más definido. hoy es más líquida. Al construir, nos demanda a todos un conocimiento más personal. Esa situación la desbordó. Algo personal. Acá nos involucramos con nuestra vida afectiva. Los otros nos evocan sentimientos. Nos involucramos y ponemos en juego cosas personales. Es bueno ser consciente de lo que nos dificulta trabajar, lo que nos evoca. Recorrer por qué uno está enojado, por ese vínculo (clase inquieta, situación que no podemos manejar) nos sitúa en el vínculo mismo. El malestar docente: más de una vez el docente estudió pero hay dificultades, cómo vienen estudiantes al aula, cuestiones culturales, se pone en juego. El desafío de docente requiere de esfuerzo. El ausentismo en la educación, de docentes y estudiantes. No todo es maravilloso. Lo vincular, la no realización provoca ausentismo. reconocimiento en la tarea personal del profesional que distingue a uno y a otros no. Si hace el esfuerzo no tiene feedback. Vemos al estudiante que avanza. Tiene que ver con expectativas personales, rotación de personal que no permanecen en el cargo. Incide cómo resolvemos lo vincular en las instituciones Todos proyectamos una imagen de estudiante. Un mundo de expectativas. hay que estar abierto a lo que tiene que venir. El sistema necesita institucionalizar (normas de conductas etc.) Nuevo reglamento de evaluación. La imagen del estudiante. qué es lo que queremos evaluar. la institucionalidad, proyecta una persona, una inserción de persona. la idea de nación. Tiene que haber momentos de reflexión acción. Preguntar por el malestar. que se logra de acuerdo a objetivos. Cómo opera el sistema, y cómo se reproduce el sistema.

Pensar cuáles son los puntos desde dónde partir hacia un cambio. El cambio no es natural, no está en nosotros, es lo biológico. algún momento pereceremos. El cambio social, interioridad, proyectar como persona y grupo, necesita de intenciones. Hacemos lo que hacemos y no nos convence porque hacemos rutina, lo mismo. Porque si no viene el cambio. Por eso cuesta ver a la persona en sí.

6.- Sí

7.- Sí

8.- Depende del rol. Si acompañas cuidas las trayectorias educativas. apoyar los aprendizajes, cuidar lo socio-afectivo. Como docente. la calidad de los vínculos apoya la calidad de aprendizaje. Si recuerda se conectó con momentos personales, interés de contexto emocional, mostraba interés. La brecha es ser consciente de la brecha. porque somos adultos lo que recibimos son chicos que están en desarrollo. La brecha entre el que enseña y el que aprende. relación que tiene inequidad de posición. no es tal que el estudiante puede afectar al docente. puede mostrarse indiferente al docente. El control del aula el poder es una relación. como se da el vínculo. El estudiante reacciona ante la indiferencia. la lejanía. la alienación del ausentismo. Hay un poder de ambas partes. en una sociedad de control más férreo. La familia le daba autoridad formal al docente. Otras las legitimidades de alta profesionalidad. (se actualiza, preocupado por comprender metodología, involucrar, salud mental) Normalización profesional, joven desafiante los estímulos que construye confianza en sí mismo. Seguimiento profesional que el sistema ahoga. Armado del sistema tiene fuerza las cuestiones formales de evaluación, la energía positiva para crear y trabajar. Corre por cuenta de instituciones que estimulan. Estudian posgrado, cursos, se involucran. Comparten desarrollo profesional, calidad académica, sentirse reconocido, parte de grupo.

9.- modelos mentales que se construye de lo que somos como sociedad, profesional. personales de la institucionalidad normativas de un perfil de estudiante. abordando construimos una idea de lo que debe ser como estudiante. la formación docente y la didáctica es hacia un estudiante esperado. La da la propia formación. Proyecta estos modelos. Se ha ido al exterior que los que permanecieron afuera del país Trabaja interdisciplinariamente. El docente de formación docente egresa con práctica no legitima lo que necesita un docente. El propio docente tiene que ver con otras instancias. El ala de la investigación. Lo metodológico. La formación es en la práctica. Se puede formar en otras áreas. La idea. si te formas ya está todo la práctica profesional. necesitamos otras herramientas. para mejorar. grupos referencias. investigación. Una condición necesaria no

Las metodologías cambian. Los médicos se forman continuamente. Con las posibilidades de las distintas profesiones. En un contexto donde se trabaja las comunidades re interpretar, espacio donde se reconstruyen las propuestas para contextualizar la práctica. no es lo mismo contexto rural, pequeña escuela, politécnico. Elementos sociales, culturales, esfuerzo oportunidades para la comunidad y escuela. Reconocimiento social, intendente, invita al director participa elementos de reconocimiento estrecha vínculos, redes, recursos sociales, potentes en el mundo de lo urbano se complejiza. Las propuestas educativas. en soledad es difícil. Porque hay un sistema, una red de vínculos. La combinación puede funcionar en traducción, re interpretar y estar de acuerdo. Medir resultados. no eficientista,. se necesita de la retroalimentación. Todos necesitamos una retroalimentación de lo que se hace. Se asoció ser eficaz con salud mental pero no es lo mismo eficiencia salud mental. si estuvo mal porque? emocional. todos necesitamos un Palmada de un colega. Confirma estar bien. o mal o que estaría mejor de la otra forma de relacionar.

10.- Sí

11.- Expectativas sobre la estudiante. Se expresó y no era lo esperable. Llevará redimir perdonar al padre. reconstruir el vínculo. Describe qué le afecta. No era lo que esperaba. o mapeo de otra manera. O la desborda. la intensidad de la emoción de la estudiante esa intimidad. Hay docente que entiende que hay un límite. El acuerdo pedagógico con el estudiante para que estamos. que podemos.por momentos hay una polarización en la percepción del rol, manifestada en expectativas de que el docente ,o la figura de apoyo como el adscripto o el educador no formal en contextos críticos de alfabetización, se lo vea como de "redentor" o "nada". un "santo" benefactor o, por el contrario, como el "alejado" o el "diablo". hay que ver ¿para que pueda atender todo esto?. Hay expectativa del rol del docente, adscripto. El educador no formal alfabetización en contexto crítico. Docente indirecto. el referente institucional para la familia

12.- En la formación docente deben transversalizar lo socio emocional. que pueda gestionar el espacio de aula, para enseñar contemplando que está dado por los propios estudiantes Se resuelve en la comunidad, con otros perfiles, equipo directivos, planes proyectos propios. Población con tales características. Trabajo colaborativo. en centro educativos. equipos intermedios técnicos y equipos multidisciplinarios.

13.- Multifactoriales, plan con objetivo: "plan de 2do.oportunidad". La propuesta de re vincular fue más masiva. ya de por sí, estos planes ya integran y pretenden modificar ciertas cuestiones, especialmente porque el plan tradicional, al ser más masivo, simplemente no funcionaba para estos estudiantes. Este sistema funciona como una 'protección de

trayectoria'. De hecho, en 2017, el objetivo educativo principal era asegurar una trayectoria continua y protegida para estudiantes que presentaban problemas en Educación Media. La idea es que se trabaje en esa línea para disminuir el impacto de las dificultades. Ahora bien, ¿se busca una modalidad transversal o simplemente complementar lo existente, como lo seguís pensando. Se incluye la figura de acompañamiento en la práctica educativa, con el fin de contemplar las necesidades individuales de los estudiantes. En este sentido, se considera que el contexto familiar y los aspectos personales de cada alumno influyen significativamente, promoviendo así una visión más integrada y barrial, donde el estudiante está inmerso en su entorno. Particularmente, en los Formación Profesional Básica (FPB), el educador y la UAL han asumido funciones extraordinarias, creando un sistema de atención que trasciende el enfoque tradicional. Así fue como se originó el concepto de "figura según los perfiles" de los estudiantes, buscando adaptar el acompañamiento a cada necesidad específica.

A partir de figuras clave como la UAL y el educador, se busca que el apoyo se integre directamente en la proyección de la trayectoria del estudiante. El objetivo es atender los desafíos que surgen, partiendo de un diagnóstico preciso de cada situación. En este sentido, un estudio del INNEED resaltó la importancia de lo socioemocional, ya que históricamente, el sistema tendía a la idea de "si tienes un problema, anda a un psicólogo individual".Anteriormente, el sistema educativo no consideraba lo emocional como algo intrínsecamente educativo, ni lo veía como un aspecto a trabajar dentro del ámbito escolar. Por ende, esta nueva aproximación marca un cambio significativo al reconocer la interconexión entre el bienestar emocional y el éxito académico

El Plan FPB fue, sin duda, hijo de su tiempo en el año 2007; sin embargo, ahora, en 2022, es imperativo reconfigurarlo. Paralelamente, y casi sin quererlo, el Formación Profesional Básica (FPB) se convirtió en una estrategia dirigida a la población en situación de riesgo.No obstante, esta focalización genera estigmatización, manifestada en frases como "anda al FPB porque no aprendés", dicha, muchas veces, con la mejor de las intenciones. Más allá de ser una política para "pobres" o de "riesgo", el FPB apunta a ofrecer flexibilidad y a buscar acuerdos socioeconómicos, entre otras soluciones, para la población joven y adulta que vive estas circunstancias, con el fin de atender sus necesidades de manera integral. Se trata de una propuesta que conecta con intereses culturales o familiares, y que está firmemente anclada a un taller. Es, de hecho, una 'bisagra a la sociedad' que ofrece múltiples maneras de atender las necesidades y otras formas de aprender. De este modo, se evita diseñar una única forma de capacitación, brindando así oportunidades para que toda la sociedad se inserte en una educacion-profesión, desarrollando sus habilidades.. Las

modalidades no son todas iguales. Actualmente tecnologo, en secundaria también. hay. Debido a mi experiencia, soy egresada salesiana del Juan XXIII. Además, tuve la oportunidad de ser animadora en la misión, lo cual demuestra que el carisma salesiano no me es indiferente. De hecho, la noción de familia y congregación está muy presente, y tengo la fortuna de contar con compañeros sociales muy activos. No hay casualidad, hice la Tesis de educación técnica sobre el vínculo. Vínculo, animación, acompañamiento en Talleres don Bosco, de ahí mi experiencia, y la tesis que realice.

E21-U Masculino, adulto, terciaria 10 años trabajo inclusión.

Empieza diciendo que no es clara la palabra “implicación”. Al solicitar que entienda por dicho término y responde.

Creo que la implicación está relacionada con la involucración. está muy vinculado a que la persona pueda capacitarse a mayor capacitación se va viendo la involucración del docente. Lamentablemente, una época, el plan se vio masificado había mucha cantidad de estudiantes fpb creció. Muchos docentes que tomaban el fpb por descarte para compensar porque en el sistema educacional no había tantas horas, no hubo tanto compromiso porque se tomaba por descarte. Desde el punto de vista de los estudiantes el nivel bajo que había subió a partir del año 2018 al 2021 ingresaban desde la primaria o sea que a partir de los 12 años subió el nivel académico y el actitudinal, no se acumulaba el fracaso. Al caer el ingreso a esa edad, el nivel en los estudios y en lo actitudinal cambio, porque cambio la edad de ingreso venían de plataforma guri ingresaban desde sexto.

el Plan Rumbo integrado es a partir de los 15 años. Ahora es mayor de 18 años y son estudiantes que hacen rumbo común.

Cuando un docente se integra a un grupo, la esencia radica en que crea y cree firmemente en el espíritu del FPB. No obstante, muchas veces los docentes no se involucran lo suficiente precisamente porque no creen que lo que se hace sea para un bien mayor. Como consecuencia, la planificación disminuye y, por ende, el involucramiento con los estudiantes también se reduce. Creo que es importante en las horas de la EDI (espacio Docente integrado), que haya un seguimiento del plan y la capacitación de los docentes eso ayuda la involucración del docente teniendo en cuenta que hay una filosofía del plan. Hay algo que se espera del plan y siempre hay “choques de cabeza”, choques de cabeza de docentes que vienen del ciclo básico con la cultura del FPB. Del ciclo básico los estudiantes vienen con buenos modales: “Con permiso”, “ Buenos días” y la cultura FPB tiene conductas

desajustadas, hábitos no presentes y hay que hacer estrategias para ir presentando ¿de qué forma vincularse? Este FPB 2021 presenta dificultades porque no tiene portafolio docente, aún cómo va a ser no se sabe: ¿Cómo cerrar el módulo?. Recuerdo que la reforma Rama no fue masiva, podía el docente elegir y había capacitación Los puntos que pueden favorecer el seguimiento por parte de Planeamiento cuando se masificó algunos trabajadores entraron por escalafón, la capacitación ayuda a preparar la cabeza la filosofía del plan A¿qué apunta? Muchos dicen son delincuentes los estudiantes el FPB viene de una historia flaca no está fuera del sistema educacional algunos son delincuentes tiene que haber un abordaje didáctico pedagógico y psicológico ¿entender porque tiene esas actitudes?. Creo que fue muy clave la labor del educador que tiende a estrategias para pensar y la cabeza de la filosofía del Plan FPB Tiene paradigmas de conocer a los estudiantes que no pueden 45 minutos permanecer sentados, es anunciado tiene que haber otras dinámicas porque tienen poca atención pues tienen dificultades de aprendizaje, tiene que haber otra disposición en el aula por ejemplo en círculo, haber diferentes prácticas por ejemplo que se incluyan las tic plataformas educativas solamente el 5% de los docentes por lo general usan grabador o algún otro tipo de recursos por ejemplo el proyector que favorecen la permanencia de los estudiantes algo más que favorece a que los docentes se involucren en enseñar a los estudiantes del FPB. Es importante la estabilidad del docente, que siempre esté el mismo plantel de docente en la escuela, porque ya conoce la cultura, el perfil del estudiante nuestro, nuestra escuela. En nuestra escuela provienen estudiantes de diferentes barrios debe ser por el acceso rápido que tiene de circulación de Ómnibus por ejemplo vienen de Malvín, Pasó Carrasco, Ciudad Vieja centro y es una escuela politécnica diferente como no es superior en un área. Cuándo se ingresa por primera vez en la escuela los primeros meses: marzo, abril y mayo es complejo porque se produce el acoplamiento luego va más tranquilo: se generan sus grupos y muchas veces uno impone la costumbre y bueno y se intenta buscar estrategias de aprendizaje para enseñar de qué forma convivir con el otro. Es un momento tensionante para el docente, que muchas veces, incluso prefiere que se vayan los estudiantes de la clase, para no molestar. Les dicen: “Esto no es lo tuyo vas a fracasar” osea volviendo a la involucración del docente la formación es muy importante, el tiempo de atención de los gurises, el acompañamiento de técnicos especializados, en paralelo un equipo pedagógico, que no lo tiene el docente común, que haya disponibilidad de tiempo. Nosotros tenemos un equipo multidisciplinario pero dos veces por semana para 600 estudiantes es escaso hacen lo que pueden.

Frente a esta realidad, ¿qué crees que aporta para la educación en el FPB?

Considero que las ganas de hacer algo y no perder las esperanzas son cruciales. Asimismo, la capacidad de aportar para que los demás salgan adelante es fundamental; es decir, el factor humano resulta valiosísimo. A esto se suman el factor político y el factor religioso, ya que ambos nos impulsan a creer y a crear un futuro mejor, a confiar en que podemos mejorar y que el otro también puede hacerlo."

(momento donde se conmociona el relato) Me da mucha tristeza cuando fracasan. Y, cuando, igual vuelven y hablan para que no se vayan. Y creo, que en el fondo sienten que tienen un lugar a pesar de las carencias, sienten que son Alguien y por eso siguen viniendo. Qué son Alguien y que les van a dar un rato que les van a hacer Ver cosas, otras formas de no ser agredidos.

Me acuerdo cuando estaba en la escuela Belén había mucho tiempo cuando los docentes estaban esperando 3 horas para que vengan el Ómnibus para irse de nuevo para la casa se daba un encuentro muy mano de mucha disponibilidad las horas son más lentas ahí más tiempo la actualidad el 95% de los profesores viajan trabajan en 8 lugares más tiempo para trabajar para darle tiempo no a la corrida que la población requiere más tiempo ofrecer desayunos almuerzos meriendas y se aprende muchísimo en estas instancias de compartir

Gurises Qué son fatales que le hacen la vida real a "cuadritos" al profesor a veces son "insoportables" y muchas veces pueden ser rechazado por ejemplo los otros días estuvimos con la educadora por una denuncia de violencia doméstica, el Estado A veces es lento para tomar decisiones que apremian y necesitan su rapidez. Tuve que aprender ¿Cuál es el límite? Para no perder el involucramiento hasta dónde puedo cuando hay muchas cosas angustiantes Es muy valioso que los docentes se sientan reconocidos eso genera mucha gratificación y también es importante aprender a decir hasta acá. yo lo aprendí con dos crisis de pánico. hasta donde podés ordenar podés resolver Y cuál es tu responsabilidad y cuál no y cuál no es tu responsabilidad. hiciste lo que pudiste cuando se habla de fracaso del estudiante Quién es el responsable?. Cuándo se dice que en el planillado que se perdió el 50% los educadores que han mermado o se dice. "Bueno los educadores no hicieron lo suficiente" o "los docentes no hicieron los suficientes" tal vez en algunos casos Si hay muchos discursos de docentes que se desgarran la ropa en las artes y en la práctica No se ve . es muy importante saber que se puede y que no. muchas veces vienen estudiantes con o sin medicación o sin un diagnóstico Bipolar por ejemplo no compensado y llega a los cinturones es curioso que muchas veces de puertas para afuera pueden generar temor miedo. cuando ingresan a la escuela es una oportunidad para ir enseñando a leer puertas para adentro se le enseñé a otras formas de vincularse no miedo al otro dando ejemplos no tratando los como perros no son perros. hoy tenía tiempo para la entrevista los otros días 7

horas estuve con la educadora tratando de acompañar a 3 estudiantes y dice que poquito 7 horas para saber que le pasaba?. se tendría que contar con un gabinete de asistente social y psicólogo

Bueno, a veces no funciona, pero en esta ocasión se dio la oportunidad de que el docente pudiera elegir libremente si quería trabajar en esa propuesta. De hecho, hubo una fuerte apuesta a la capacitación; yo recuerdo haber venido a Trinidad durante 2 semanas y también haber venido a Montevideo para formarme.. dos semanas de capacitación y había también un sentimiento de parte de las decisiones de la educativa Sin embargo, cuando el plan se masificó, ya no se pudo mantener el mismo nivel de capacitación. Esto generó mucha polémica, ya que al principio solo algunos podíamos trabajar en él. Posteriormente, se abrieron los escalafones de ingreso para todo el mundo, lo que, lamentablemente, provocó que el plan decayera. Al trabajar, analizamos el contexto y la procedencia de ese chiquilín, así como la trayectoria de vida que ha tenido. En cierta manera, el rol del educador vino a contemplar esa situación, si bien no estamos permanentemente con el estudiante En lo que respecta a nuestras necesidades, es fundamental que se trabaje conjuntamente con nosotros y que se implementen otras estrategias, evitando así caer en la misma didáctica pedagógica de siempre. Esto es crucial, sobre todo considerando que, en algunos casos, sí hay presencia de delincuencia,

cuál sería para ti El Gran desafío

Y vos le planteas una actividad que le requiera 40, 40 minutos de atención para mí es un fracaso anunciado. hay que buscar dinámicas y estrategias donde las propuestas sean mucho más cortas que porque tienen poca capacidad de atención, de concentración y es mucho más atractivas la incorporación de las tecnologías de la información Con la reforma las posición de los asientos en tu salón de clases nosotros planteamos a principios de marzo en el caso de los cuatro salones nuevos, una disposición que era prácticamente circular constantemente se nos modifica va a una disposición uno detrás de otro y tú estás dando algo más que solamente la disposición sino que también este en la práctica la horizontalidad, la participación de los estudiantes, verse la cara. Resulta también que se incluya, que el estudiantado que pueda venir estudiantes de Malvín o que pueda recibir Flor de Maroñas A ver cuál sería la diferencia Es muy difícil que se puedan apropiarse de esa cultura. La atención al trabajo de qué forma tensiona ¿de qué forma tendría la atención? muchas veces es la exclusión del alumno de clases. se necesita de un asistente Social para que diga Qué se hace o no Por una parte cuando aparece el rechazo al estudiante, al manejar a través del trabajo, se busca al Estado que es muy lento, tú estás pues qué pasa con el exceso por favor qué pasa con el exceso son capaces de su propia familia no

Involucrarse. Yo he tenido en alguna oportunidad algún compañero que se excede en el límite porque te das cuenta que entra la “vorágine” Claro pero también ahí, el reconocimiento si no reconozco el límite del involucramiento hasta ahí voy y puedo y el equipo que funcione apoyándonos. A veces el equipo a veces no siempre acompaña pues hay un equipo multidisciplinario para tener no 18 a 1 600 por lo menos acá estudiantes en la institución. que afecta al involucramiento que puede haber en una escuela en Montevideo Qué quiere decir con esto que el docente de esa escuelita que te dije pero no se podía decir el nombre y queda muchas veces los chicos perdidos hacia los confines del departamento

el tema de la cercanía a veces eso ayuda muchísimo, a veces no tanto en los procesos de aprendizaje si en los procesos humanos y esa cercanía acá no tenemos porque muchas veces muchas, montones de veces “tengo que salir corriendo porque me pasa el ómnibus 103” , qué es el que me lleva a la blanqueada que entró 20 minutos después. en el interior del país, el docente, para volver a su casa, tiene que esperar 3 horas el ómnibus. Además, muchas veces, esas 3 horas de espera, hace cosas con el estudiante que está esperando. Por eso, la disponibilidad y el tiempo es un factor clave.

Durante el año se trabajó en la Institución. cada año con 60 gurises como todas las cosas se trabajó divino. Pero, en alguna ocasión, llegó el lunes, no había quedado el desayuno ni \$1 para comprar el desayuno. Tuvimos que salir a pedir fiado después y después regularizar y tuvimos el dinero. En el trabajo con los gurises, los meses:marzo, abril y mayo son meses dónde son complejos Y a partir de junio se puede impartir lo planificado. En Julio están las vacaciones. y ahí si, hay que empezar a dar otro tipo de Señales, trabajando los contenidos, yo entiendo su problemática Pero bueno acá hay otros que también tienen problemas y sin embargo actúan de otra manera y por respeto a ellos tienen que empezar a entender cuales son las reglas de convivencia ¿Cómo son las cosas? Sí deberíamos tener otras instituciones Cuesta muchísimo que se vean en un futuro.

E22 Países Bajos. Femenino, adulto, Maestría de lengua y cultura españolas/teoría y práctica de traducción - Diploma maestría de docencia de educación secundaria superior. Profesor

5.- Estudio de caso: estudiante “C”. ¿Quieres saber lo que yo creo que la docente quiso evitar que ocurriera?Creo que cuando la alumna quiso abrirse y mostrar el porqué de su estado, la docente no quiso involucrarse, posiblemente porque temía abrir la caja de Pandora de emociones de la estudiante C, o de sus compañeros, y la docente no se sentía capaz de guiar bien el posible resultado de este acto. Pero claro, es más bien un reflejo de

cómo soy yo. Quizá la docente siente antipatía porque cree que la estudiante C mostró lo que le pasaba, sus preocupaciones. En mi caso particular, me parece que C es víctima y tiene derecho a sentirse víctima y mostrar este sentimiento. Trabajando como profesora he visto cómo hablar de cosas personales con los alumnos, de sus preocupaciones, sus intereses y sus emociones, creaba un vínculo entre los alumnos y yo. Les hacía sentirse tomados en serio, y apreciaban mucho estos momentos. Hacía que se involucraran más y que había un buen ambiente en clase, y respeto hacia mi y el contenido. Estoy segura que tenía un efecto positivo en su actitud hacia la materia y sus ganas de aprender y estudiar.

6.- Sí

7.- si

8.- La herramienta que creo necesaria para mermar ese sentimiento de rechazo es disponer de suficiente conocimiento de la psicología y pedagogía adolescente. Conocimiento y por ende comprensión, empatía, vocabulario, incluso técnicas de conversación. La psicología podría ayudar a conocer, comprender y empatizar para generar la conversación. El docente tiene que ser consciente que sus prejuicios siempre desempeñan un papel a la hora de formarse una idea, un juicio, de un alumno. Mediante conversaciones con el alumno e idóneamente con la participación en conversaciones periódicas del psicólogo o trabajador de asuntos sociales (ni idea quién les ayude a los alumnos en este caso), para así tener el contexto necesario para motivar al alumno para que así saque lo mejor de sí en su situación. Los resultados académicos son los datos que llevan a un diploma, o no, pero detrás está el contexto personal del alumno y este influye mucho y no puede ser ignorado.

¿Cómo se forman los "prejuicios" en los docentes?

Cada individuo tiene prejuicios. Se basan en experiencias, pero sobre todo son producto del entorno en nivel micro y macro. Lo que he visto yo es que a estos prejuicios ya existentes se añaden los prejuicios de los compañeros. En reuniones de profesores salen a la luz bastante prejuicios.

¿Qué es "entorno en nivel micro" y "macro"? Experiencias desde la infancia en la vida diaria. En la familia (a eso me refería con nivel micro, el entorno familiar), pero también en la escuela, los deportes, la carrera, el trabajo, incluso por lo que vemos en televisión o en internet (nivel macro, la sociedad). En el caso que la docente no pudo empatizar con la alumna, creo que podría ser por los prejuicios que se han formado en ella a lo largo de su vida y que con ayuda a darse cuenta de sus propios prejuicios, y cómo afrontarlos para mejorar la relación con el alumno. La pedagogía y la psicología podrían darle herramientas

para trabajar con alumnos en situaciones tan difíciles y ajenas a la propia. Para ver cómo afrontarlos para mejorar la relación con el alumno.

¿Cómo influye el referente educacional en el proceso de subjetivación del estudiante?

Sí, podría influir. En algunos estudiantes más, y en algunos menos, depende de cuán sensibles son los estudiantes, Eso depende del carácter del estudiante. De cómo ha sido educado y las experiencias que ha tenido a lo largo de su vida. La inseguridad y la falta de autoestima puede hacer que el estudiante sea muy sensible a la opinión del profesor.. Pero yo creo que, en general, sí influye.

9.- en el pasaje de micro y macro.

10.- si

11.- Un poco lo que describí anteriormente.

12.- *Entendiendo como influye micro y macro e ir al psicólogo.

13.- cuando se le pregunta por el plan integral e inclusivo En Holanda la inclusión incluye jóvenes extra edad, inmigrantes. es una fortaleza los diferentes niveles de educación que existen. Autista. Asperger. Dislexia. Y otro tipo de formas de aprender que no siempre el profesor está preparado.) 1. Creo que, a diferencia de los estudiantes con elevada capacidad cognitiva y sin demasiados factores que puedan dificultar el aprendizaje, los estudiantes que sí han tenido dificultades en sus vidas y que son, por ejemplo, autistas, o tienen dislexia, son más sensibles y requieren una buena relación con su profesor para estar suficientemente motivado. 2. La fortaleza en Holanda es que tenemos libertad de educación, por lo cual existen muchos diferentes tipos de educación basados en religión, pedagogía, filosofía, etc. Como padres y jóvenes de 12 años, hay muchas opciones. Una debilidad es el gran peso que tienen los exámenes nacionales en la educación. Desde temprana edad dictan el futuro nivel, y por ende el futuro, del alumno. La calidad de estos exámenes no es óptima, y sirve practicar los trucos para mejorar en este tipo de exámenes. Tiene como consecuencia una desigualdad de oportunidades. Los padres involucrados y con alto poder adquisitivo pueden pagar clases extras, mientras que los demás no. Y aún más difícil para los estudiantes con factores que dificultan el proceso de aprendizaje, como los autistas, etc.

Con respecto al plan de inclusión. Existe educación especial para niños de 4-12 años y para jóvenes de 12-18 años. Suele ser para niños y jóvenes con diagnóstico del DSM, pero no necesariamente, que ya no pueden desarrollarse bien en la educación regular. Por ejemplo, por autismo, falta severa de concentración, inteligencia baja, problemas severas de

comportamiento. Los expertos deciden si un niño o joven debería estudiar en una escuela perteneciente a la educación especial.

Para ser buen profesor para un alumno por ejemplo autista, aconsejaría leer y aprender mucho sobre el autismo para así comprender mejor al alumno. Mostrar interés en su persona, hablar sobre lo que necesita de ti como profesor.

Anexo 5. Culturas Comparativas: Estados Unidos y Uruguay realizada por la Entrevistada 4

Tema	Estados Unidos	Uruguay
Horario de comidas	Comes un desayuno grande, especialmente por los fines de semana; un almuerzo más chico; cenamos entre 17:30 y 19:30 horas	Comes un desayuno pequeño; almuerzos son más grandes; hay merienda; cenas más tarde por la noche.
Formas de dar la bienvenida	Da un mano cuando les saludan; casi no nos abrazamos (solo con amigos muy cercanos) y no besamos al otro; no tenemos mucho costumbre en la forma de despedirnos; queremos mantener distancia.	Da un besito de llegada y despedida; le da un besito a casi cualquier, no tiene que ser alguien muy conocido.
Tranquilidad	Queremos ser muy productivos; siempre queremos estar haciendo algo (trabajando, limpiando, haciendo ejercicios, etc.). Cuando nos sentamos para pasear con amigos/comer, nos sentamos por 1-2 horas al máximo. Si algo no funciona, pedimos que esté arreglada con muchas urgencias.	Les gusta sentarse con amigos y estar tranquilos, para tomar mate o hacer un asado; son más flexibles y tranquilos si algo no funciona; hay más paciencia con las cosas que pasan.
Participación abierta	Hay que siempre ser lo mejor en todo; nos preocupamos mucho por el perfeccionismo; por eso, no estamos muy dispuesto a probar nuevas actividades; no tenemos cultura de talleres y tener hobbies que cambian con los años. Escoges un <i>hobbie</i> y sigues en esa.	La gente hace las cosas que le hacen feliz; no tiene que ser lo mejor, me parece que el propósito es más para disfrutarse. Hay talleres y la gente tiene <i>hobbies</i> y propósitos creativos que son amplias.

Tema	Estados Unidos	Uruguay
Religión	Aun así no hay un vínculo oficial entre la Iglesia y gobierno, la iglesia tiene una influencia grande en la política y cultura; la mayoría de la gente está vinculada a una iglesia u otra institución religiosa.	Es un país laico; no todos se identifican con una religión oficial; los feriados no tienen nombres religiosos (por ejemplo: Semana de Turismo; Día de la Familia, etc.).
(Des)igualdad	Somos un país con mucha desigualdad entre razas y clases; la diferencia entre pobre y rico es muy grande y las condiciones de la pobreza son muy graves; el gobierno no hace mucho apoyos sociales.	Hay una clase media muy grande; hay diferencias pero no tantos entre la clase más pobre y la más rica. El gobierno tiene programas para darle apoyos básicos a la gente.
Colectividad/individualismo	Somos un país muy individualista; la gente se preocupa por su propio bienestar; nos gusta tener mucho espacio propio y privado. Nos importa más el éxito de uno mismo que a los demás.	Es un país con una fuerte identidad colectiva; la gente da mucho apoyo entre amigos, compañeros y familiares. El éxito de uno está vinculado con el éxito de los demás.

Fuente: Elaboración propia.

Anexo 6. Himno a la Escuela de Artes Gráficas

“Juana defendió siempre la preparación de los alumnos y estuvo abierta a todo acto bueno que llevara al progreso del hombre y la sociedad, por ello y para ello, elevaba su canto sin retaceo alguno, y supo cultivar la amistad de maestros y profesores que a su labor entrelazaban el nombre de la poetisa. Tal es el caso del “Himno a la Escuela de Artes Gráficas” de UTU, que escribiera a pedido de la Prof. María Irigoyen Jara el 22 de julio de 1965.

“Compañeros, amigos, cantemos.

A la gloria feliz de estudiar,

En la escuela de Gráficas Artes,

Con el ritmo cercano del mar.

Brilla el sol en las jóvenes frentes

Que imaginan la tierra un edén

Estudiantes cantemos la dicha

De vivir, estudiar y saber.

Compañeros, amigos cantemos

Que la hora es divina y solar,

El futuro se llena de luces

Y es preciso existir y cantar

Compañeros cuidemos la estrella

invisible que lleva en la sien,

el que estudia y conquista su triunfo,

con las fuerzas eternas del bien.

Compañeros, amigos, cantemos,

a la gloria feliz de aprender”.

En la educación está Juana —la niña dispersa de la clase— brindándonos la más atenta lección de respeto, comprensión y esperanza, en la siembra que día a día, ejercemos los maestros, aquellos que sabemos que el tesoro de los pueblos se acrecienta en el aula de la escuela.

María Teresa Cantera

A pedido de la autora de esta nota, en el año 2004, Ramón Cuadra Cantera musicalizó este himno y fue estrenado en la Escuela de Artes Gráficas por el coro del Consejo de Educación Técnico Profesional, dirigido por la Prof. Jacqueline Mor.”



Año Petrona Viera

Noche de
**Proyectos
Educativos
en honor a
Petrona Viera**
en la DGETP

Martes 31 de octubre
19.00 - 21.00 horas
Salón de Actos de la Escuela de
Artes y Artesanías Dr. Pedro Figari

 **ANEP** | CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL | DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL
| PLAN EDUCATIVO CULTURAL

Noche de Proyectos Educativos

19.00 Se inicia la velada con la participación de estudiantes de EMT de Música (de la Escuela de Artes y Artesanía Dr. Pedro Figari). Docente a cargo: Prof. Fernando Fuica.

19.20 Palabras de bienvenida de las autoridades.

19.30 Homenaje a los ganadores de Concurso de Obras de Arte inspiradas en Petrona Viera Salón de Primavera y del 3.^{er} Torneo Nacional Debate.

19.50 Ponencia *El dibujo y el grabado en Petrona Viera: reflexiones de un docente* a cargo del Lic. en Arte Jorge Castro Reyes.

20.10 Presentación del proyecto de Industrias Gráficas *Reconfigurando a Petrona* (Almanaque 2024), a cargo de los tutores-coordinadores: Prof. Javier Malveder Reyes, Lic. Jorge Castro Reyes y Prof. Jonathan Hernández.

20.30 Presentación de un proyecto interinstitucional: Escuela Técnica Colón y Escuela de Artes y Artesanías Dr. Pedro Figari. Creación de bolsos con imágenes de cuadros de Petrona Viera (Serigrafía e Indumentaria textil). Proyecto a cargo de los docentes: Olga Bica, Marta de los Santos, Valeria Rampelini, Rossana De Cicco, Liber Sapone, Eduardo Díaz y Marcel Salinas.

Nos acompañaran: una estatua viviente representando a Petrona Viera (Escuela Técnica de Belleza) y las intérpretes de Lengua de Señas.

Anexo 8. Proyecto Trabajo Singular (Unidad de Alfabetización Laboral (UAL)

Escuela [Nombre de la Escuela] – UTU – 2017. Tema: "Violencia y Reconstrucción Vincular"

. "Es evidente que el trabajo manual por sí mismo no tiene nada de activo si no está inspirado en la búsqueda espontánea de los alumnos y no bajo la única dirección del maestro" - Jean Piaget, *Psicología y pedagogía*, Barcelona, 1981, Ariel, p. 171

INDICE

Diagnóstico situacional	3
Diagnóstico grupal.....	3
Definición de Violencia.....	5
Justificación.....	6
Objetivo.....	8
Pregunta Problema.....	10
Método de trabajo.....	11
Herramientas metodológicas	12 a 16
Síntesis	17
Preguntas finales UAL	18
Pasantías.....	19
Solicitud de espacio adecuado para el beneficio de los alumnos.....	20
Bibliografía	21

Diagnóstico situacional

El inicio del año lectivo estuvo marcado por cambios significativos en la configuración de los equipos de trabajo. La dupla inicialmente conformada con dr.en leyes (nombre)se disolvió debido a incompatibilidades horarias con otras instituciones de UTU. Consecuentemente, en junio, la socióloga (nombre) asumió como parte de la dupla. Adicionalmente, el grupo FB3 se vio afectado en abril por la jubilación de su Maestra

Técnica, lo que dejó al grupo sin un referente principal hasta finales de julio. En junio, se estableció un nuevo grupo, el FD1. Estos movimientos de personal, sumados a la coincidencia de numerosos lunes de clase con feriados y la ocurrencia de paros en la educación en fechas lectivas, fueron los motivos por los cuales el Proyecto de Trabajo Singular (PTS) fue presentado en la fecha indicada.

Diagnóstico grupal

Grupo FB3:

- Docente a cargo del taller: El grupo contó inicialmente con una docente, cuya labor cesó por jubilación, siendo posteriormente reemplazada.
- Procedencia del alumnado: El grupo se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a la procedencia geográfica de los estudiantes, abarcando una amplia gama de barrios y localidades: Paso de la Arena (2), Maroñas (2), Prado (1), Jacinto Vera (1), Colón (2), Blanqueada (1), Góes (1), La Teja (2), Villa Española (2), Unión (1), Las Piedras (1), Puntas de Manga (1), Capurro (1), Palermo (2) y Barrio Sur (1).
- Tiempo de desplazamiento: Los tiempos de viaje de los estudiantes hasta el centro educativo varían considerablemente: menos de 45 minutos (9 estudiantes), entre 45 minutos y 1 hora (5 estudiantes), y más de 1 hora (6 estudiantes).
- Distribución etaria: La mayoría de los estudiantes se encuentran en el rango de edad de 15 a 17 años (12), mientras que un número menor tiene entre 17 y 20 años (6).
- Contexto familiar: La composición familiar de los estudiantes es diversa: la mayoría convive con ambos padres (6) o con la madre y sus hermanos (9), mientras que otros viven solo con el padre (1), con sus abuelos (2), con su pareja (2) o en instituciones como el INAU (1).
- Intereses extracurriculares: Los intereses y pasatiempos de los estudiantes son variados, incluyendo baile (3), fútbol (3), música (8), juegos (1) y otras actividades (6).
- Experiencia laboral: Una minoría de los estudiantes trabaja, ya sea de manera formal (1) o informal (5), desempeñándose en ocupaciones como niñera, empleado

doméstico, personal de barra, feriante o peluquero.

- Preferencias académicas: En cuanto a las asignaturas, las preferencias de los estudiantes se distribuyen entre Inglés (2), Matemática (3), Dibujo (5), U.A.L. (7) y Biología (2).

Grupo FD1

- Procedencia del alumnado: El grupo se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a la procedencia geográfica de los estudiantes, abarcando una amplia gama de barrios y localidades: Paso de la Arena (1), Prado (1), Colón (1), La Teja (1), Unión (1), Palermo (1), Cerrito (4), Cerro (2), Sayago (1), Centro (1), Conciliación (1), Gruta de Lourdes (2), Piedras Blancas (1), Bella Italia (1), Aguada (1), El Bajo (1), Malvín Norte (1), Ciudad Vieja (1), Ciudad del Plata (1).
- Tiempo de desplazamiento: Los tiempos de viaje de los estudiantes hasta el centro educativo varían: menos de 45 minutos (6 estudiantes), entre 45 minutos y 1 hora (7 estudiantes), más de 1 hora (5 estudiantes) y otros (5).
- Distribución etaria: La distribución de edades en el grupo es la siguiente: 12-15 años (5 estudiantes), 15-17 años (13 estudiantes) y 17-20 años (5 estudiantes).
- Contexto familiar: La composición familiar de los estudiantes es diversa: la mayoría convive con ambos padres (6), mientras que otros viven solo con el padre (1), con la madre y hermanos (1), con abuelos (2), con su pareja (2), en instituciones como el INAU (1), con la madre y hermanos (1), o con tíos (1).
- Intereses extracurriculares: Los intereses y pasatiempos de los estudiantes son variados, incluyendo baile (3), fútbol (8), escuchar música (1), cantar (3), gimnasia (1) y otros (7).
- Experiencia laboral: Una parte de los estudiantes trabaja de manera informal (6), desempeñándose en ocupaciones como niñera y en confiterías.

Grupo FA3

- **Procedencia del alumnado:** El grupo se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a la procedencia geográfica de los estudiantes, abarcando una amplia gama de barrios y localidades: Paso de la Arena (2), Maroñas (2), Prado (1), Jacinto Vera (1), Colón (2), Blanqueada (1), Góes (1), La Teja (2), Villa Española (2), Unión (1), Las Piedras (1), Puntas de Manga (1), Capurro (1), Palermo (2) y Barrio Sur (1).
- **Tiempo de desplazamiento:** Los tiempos de viaje de los estudiantes hasta el centro educativo varían considerablemente: menos de 45 minutos (9 estudiantes), entre 45 minutos y 1 hora (5 estudiantes), y más de 1 hora (6 estudiantes).
- **Distribución etaria:** La mayoría de los estudiantes se encuentran en el rango de edad de 15 a 17 años (12), mientras que un número menor tiene entre 17 y 20 años (6).
- **Contexto familiar:** La composición familiar de los estudiantes es diversa: la mayoría convive con ambos padres (6) o con la madre y sus hermanos (9), mientras que otros viven solo con el padre (1), con sus abuelos (2), con su pareja (2) o en instituciones como el INAU (1).
- **Intereses extracurriculares:** Los intereses y pasatiempos de los estudiantes son variados, incluyendo baile (3), fútbol (3), escuchar música (8), juegos (1) y otras actividades (6).
- **Experiencia laboral:** Una minoría de los estudiantes trabaja, ya sea de manera formal (1) o informal (5), desempeñándose en ocupaciones como niñera, empleado doméstico, personal de barra, feriante o peluquero.

Grupo FA1 -

- El grupo presenta una heterogeneidad en la procedencia geográfica de los estudiantes, incluyendo: Prado (1), La Teja (1), Palermo (2), Cerrito (1), Cerro (2), Blancas (2), Prado (1), Flore de Maroñas (2), Capurro (1), V. Española (1), La Comercial (1), Camino Carrasco (1), Instrucciones (1), Casabó (1), Piedras Blancas (2), Peñarol (1), Las Acacias (1).

- Los tiempos de viaje varían: menos de 45 minutos (4 estudiantes), entre 45 minutos y 1 hora (12 estudiantes), y más de 1 hora (4 estudiantes).
- Las edades de los estudiantes se distribuyen entre 12 y 15 años (11 estudiantes) y 15 y 17 años (9 estudiantes).
- La situación familiar es diversa: la mayoría vive con padre, madre y hermanos (10), mientras que otros viven con abuelos (1), un referente (3), madre y hermanos (2), tíos (1) o una hermana (1).

Grupo FD3 -

- El grupo se caracteriza por su heterogeneidad en cuanto a la procedencia geográfica de los estudiantes, abarcando una amplia gama de barrios y localidades: Paso de la Arena (1), Maroñas (1), Prado (1), Jacinto Vera (1), Barrio Sur (1), Cerrito (4), Cerro (1), Flor de Maroñas (1), Buceo (1), La Comercial (1), Piedras Blancas (2), Barrio Lavalleja (1), Malvín (1), Belvedere (1), Camino Maldonado (1), Santa Catalina (1), Ciudad Vieja (1), Las Acacias (1).
- Los tiempos de viaje de los estudiantes hasta el centro educativo varían: menos de 45 minutos (6 estudiantes), entre 45 minutos y 1 hora (14 estudiantes), y más de 1 hora (2 estudiantes).
- La mayoría de los estudiantes tienen entre 15 y 17 años (15), mientras que un número menor tiene entre 17 y 20 años (6).
- La composición familiar es diversa: algunos viven con padres y hermanos (3), otros solo con el padre (2) o la madre (2), con la madre y hermanos (5), abuelos (1), pareja (3), madre y abuela (2), o madre y padre (3).
- Los intereses y pasatiempos incluyen: bailar (1), cantar (1), gimnasia (5), escuchar música (4), redes sociales (4) y pintar (1).

- Una minoría trabaja, ya sea de manera formal (1) o informal (1), en fruterías o en la peluquería de Fabián Sciuto.
- Las materias preferidas incluyen Taller (6) y Matemática (2).

En síntesis El diagnóstico de los grupos de Formación Profesional Básica (FPB) de esta UTU revela una población estudiantil caracterizada principalmente por una profunda heterogeneidad sociodemográfica. Heterogeneidad Contextual y Desplazamiento: Los cinco grupos analizados (FB3, FD1, FA3, FA1, FD3) comparten una dispersión notable en la procedencia geográfica, con alumnos que confluyen desde una amplia gama de barrios y localidades. Esta diversidad de origen se refleja en la composición familiar, la cual es variada, incluyendo estructuras biparentales, monoparentales (principalmente con la madre y hermanos), o con referentes no parentales (abuelos, tíos, pareja o INAU). Adicionalmente, se identifica un factor de vulnerabilidad logística: una porción significativa de la matrícula invierte 45 minutos o más en el tiempo de desplazamiento, lo que subraya la complejidad del acceso al centro educativo. Perfil Adolescente y Preferencias La población estudiantil se enmarca centralmente en el rango adolescente (15 a 17 años), aunque el Grupo FA1 concentra alumnos de ingreso temprano (12 a 15 años). Respecto a los intereses, existe una clara inclinación por actividades extracurriculares como la música y el fútbol. En el ámbito académico, destaca la alta preferencia por la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) en el Grupo FB3, lo que indica una potencial receptividad a los contenidos de esta área. Experiencia Laboral e Institucional La inserción en el mundo laboral es minoritaria, predominando las ocupaciones de carácter informal (ej., niñera, empleado doméstico). Finalmente, se registró que la continuidad pedagógica en el Grupo FB3 se vio afectada por cambios en la estructura docente debido a la jubilación de la Maestra Técnica, un factor institucional que impactó en la estabilidad del proceso educativo al inicio del año.

Definición de Violencia

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la violencia como: "el uso intencional de la fuerza y el poder físico, en forma de amenaza o afectivamente, contra uno mismo, otra persona, un grupo o comunidad que ocasiona o tiene grandes probabilidades de ocasionar lesión, muerte, daño psíquico, alteraciones del desarrollo o privaciones"(*2).

Las formas de violencia pueden ser ejercidas en una forma activa en el plano físico, sexual, psicológico, u omisiva entendiendo por tal el descuido, la de privación o la negligencia.

“La violencia interpersonal es un factor de riesgo para la salud a lo largo de toda la vida y para los problemas sociales. Se puede predecir y prevenir, y la responsabilidad de abordarla recae sin duda alguna en los gobiernos nacionales.” (*3)

La OMS en 1989 delimitó la adolescencia entre los diez y veinte años, edad en la que se encuentra la mayor parte de las víctimas y agresores. (*2)

En referencia a la educación, la violencia en cualquiera de sus manifestaciones representa bajo rendimiento escolar, repetición, abandono de los institutos de enseñanza y pocas expectativas de futuro. (*2)

(*2) Violencia: "Caracterización de la población adolescente de instituciones educativas de la región oeste de Montevideo-Uruguay en relación a la situación de violencia en que viven." Autores: Dra. Fernanda Lozano, Dra. Andrea Giménez, Ec. José María Cabrera, Dra. Alicia Fernández, Dra. Esther Lewy, Lic. Fernando Salas, Ec. Alejandro Cid, Dra. Cecilia Hackembruch, Dra. Virginia Olivera. (*3) Informe sobre la situación Mundial de la Prevención de la violencia 2014 OMS-UNODC-PNDU

Justificación de la elección del tema

Los alumnos dieron cuenta de la problemática y de la necesidad de ahondar en el tema. Ante ello, consideramos atender su inquietud ya que el tema elegido es de preocupación a nivel social y en especial en el ámbitos de la enseñanza..

A continuación se exponen parte de artículos de prensa publicados a razón del tema.

"Un estudio publicado por la Facultad de Ciencias Sociales, con apoyo de la ANEP, que se basó en una investigación de los criminalistas uruguayos Nicolás Trajtenberg y Manuel Eisner, reveló que los grados de violencia juvenil en Montevideo y Zúrich (Suiza) no difieren sustancialmente. El informe de los uruguayos –que cursaron en la Universidad de Cambridge esa carrera, inexistente en Uruguay– fue financiado por Optimus Foundation, y contó también con el aporte del Ministerio de Desarrollo Social. Cuando el estudio fue replicado en Uruguay, el Producto Interno Bruto (PIB) per. cápita de Suiza era de US\$ 53.000 y el uruguayo de US\$ 18.000. El 17% de los adolescentes admite haber cometido al menos un acto de violencia durante el último año. Sin embargo "la exposición de los jóvenes a distintos tipos de violencia es sorprendentemente similar en las dos sociedades. Los niveles generales de experiencia de castigos abusivos por parte de los padres en casa, agresión y lesiones por parte de personas de la misma edad o bullying crónico son muy comparables". El estudio concluye que Zúrich y Montevideo podrán ser distintos en el plano económico, social y cultural, pero la mayoría de los factores de riesgo asociados con la violencia juvenil son los mismos en ambas ciudades. "De hecho, para 21 de los 25 factores de riesgo el tamaño de la asociación estadística no difiere en ambos contextos. Aquellos factores fuertemente asociados con la violencia juvenil en un contexto también tienen una correlación alta en el otro. En el ámbito de las características individuales, la falta de

autocontrol, la debilidad de las creencias en las reglas y normas convencionales, ser cínico respecto a la ley y tener pocas habilidades de resolución de conflictos están asociados con un alto índice de violencia, tanto en Zúrich como en Montevideo. En ambas ciudades, las mismas variables relacionadas con el centro educativo al que concurren los jóvenes están asociadas con la violencia: el poco compromiso con la institución tiene la correlación más alta con la violencia juvenil, seguido de una mala relación con los profesores, una mala percepción de las futuras ventajas del aprendizaje y una alta tasa en términos de escaparse del centro educativo". Casi dos de cada diez adolescentes reporta estar involucrado en un grupo que amenaza, roba o agrede. Sostiene además que "las asociaciones más fuertes con la violencia en ambas ciudades son con la débil supervisión de los padres y la falta de implicación de los padres en actividades compartidas. Se ven asociaciones muy fuertes entre las conductas violentas y las actividades de rutina. En ambas ciudades, los adolescentes que pasan mucho tiempo con pares delincuentes, que consumen muchos contenidos violentos en los medios de comunicación y que pasan mucho tiempo libre a la noche con personas de su edad tienen probabilidad mucho mayor de agredir a otros. En ambas ciudades hallamos que la violencia está fuertemente asociada con tipos no violentos de conductas problemáticas que incluyen robo, vandalismo, consumo de alcohol y consumo de cannabis". "Los resultados de más de 70 años de investigaciones empíricas sobre las causas de la agresión y la violencia indican que la violencia juvenil no tiene una causa única. En lugar de eso, parece ser el resultado de la confluencia y la interacción de distintos factores de riesgo, procesos evolutivos y dinámicas de toma de decisiones a corto plazo", señala el informe." (*4)

"Los estudiantes "repetidores" son quienes más ejercen *bullying* (hostigamiento) hacia sus compañeros y los alumnos con mejores rendimientos son tres veces más hostigados que el resto de sus pares. Estas son dos conclusiones que se desprenden de una investigación de la Universidad Católica, realizada por la doctora en Ciencias de la Educación, Adriana Aristimuño y el profesor y magíster en Educación, Juan Carlos Noya. El estudio llega a estas conclusiones, luego de investigar el fenómeno de *bullying* en dos liceos públicos de Montevideo. Uno de ellos caracterizado por episodios de violencia importantes en el pasado reciente, data de 1960 y tiene alrededor de 550 alumnos distribuidos en dos turnos. El otro conocido por la puesta en marcha de innovaciones educativas positivas para la convivencia, es de la década de 1990 y cuenta con casi 900 alumnos distribuidos también en dos turnos. Los datos primarios arrojan que la violencia simbólica directa (agresiones a través del lenguaje, como insultos, apodos o burlas) es la más frecuente en ambos liceos. Casi la mitad de los estudiantes de los dos liceos expresan que a veces son agredidos o insultados verbalmente de alguna manera. En tanto, la violencia física directa (golpes o agresiones directas) es menos frecuente en cada uno de los liceos. Según los datos recabados, la violencia física ocasional afecta a unos 80 estudiantes por centro, mientras que la

violencia física alta se manifiesta en cinco estudiantes en el primer liceo y en dos en el otro. Más allá de esto, la investigación señala que la condición de repetidor, así como la edad y el género de los estudiantes, está relacionada con el tipo y la frecuencia de las conductas violentas. En este sentido, establece que la tendencia a agredir disminuye a medida que mejora el rendimiento, mientras que la condición de ser promovido está correlacionada con la posibilidad de ser víctima de violencia. Dicho en otras palabras, el estudio establece que los estudiantes que repiten el año son más propensos a ejercer *bullying* que los que promueven. En tanto, los mejores alumnos son más proclives a padecerlo. De hecho, la investigación arroja que los promovidos sufren más baja violencia simbólica directa que los repetidores, pero el triple de hostigamiento que estos (9,1% frente a 3,3%). Por otro lado, concluye que de trece estudiantes que hostigan verbalmente a sus compañeros todos los días o varias veces a la semana, ocho son repetidores. De hecho, el aula es el espacio donde estos episodios se dan con más frecuencia. Los autores advierten que esto tiene que ver con las condiciones de trabajo de los docentes, el tamaño de los grupos y el sentido que se le otorga a la autoridad.”

(*5)

(*4) El observador del 11/08/2016 (*5) El observador 27/12/2015

Objetivo general

Promover la deconstrucción de la naturalización de la violencia y fomentar un ambiente educativo saludable dentro del FPB (Formación Profesional Básica) mediante el desarrollo e implementación de un plan integral que fortalezca lazos interpersonales y las capacidades del cuerpo docente para una intervención ético-pedagógica

Esta realidad violenta que desde un tiempo se presenta a través de diferentes manifestaciones en nuestra sociedad, no escapa a nuestra sensibilidad. Hemos considerado necesario en primer lugar aceptar la realidad y luego desde el rol que ocupamos en la educación fortalecer las pautas culturales que deconstruyan esa realidad, brindando los elementos que sumen positivamente a la problemática.

“En la “codificación” se procura re-totalizar el tema escindido en la representación de situaciones existenciales. En la “descodificación”, los individuos, escindiendo la codificación como totalidad, aprehenden el tema o los temas en ella referidos. Dicho proceso de “descodificación” que, en su dialecticidad no acaba en la escisión que realizan en la codificación como totalidad temática, se completa en la retotalización de la totalidad escindida a la que no solamente comprende más claramente, sino que van también percibiendo las relaciones con otras situaciones codificadas, todas ellas representaciones de situaciones existenciales”. (*6)

Objetivo específico

Identificar factores de riesgo: Analizar los tipos de violencia que se manifiestan en el ámbito educativo del FPB y los factores subyacentes que contribuyen a su aparición en los estudiantes (ej., carencias afectivas, situaciones familiares complejas, consumo problemático) para ir deconstruyendo lo que se vive como natural.

La Escuela (nombre de escuela) se caracteriza por una población adolescente heterogénea, diferentes edades, contextos sociales y vivencias particulares extremas.

Frente a diferentes talleres sobre violencia a la que se someten estudiantes fuera de la Institución en su hogar, barrio, etc. Se manifiesta de algún modo en las aulas. Esa naturalización de la violencia se generaliza en la Institución siendo la preocupación continua de profesores y educadores en general.

Estudiantes Mauge se asombra de la violencia naturalizada como se manifiesta en el noviazgo:

“Profesores también contaron un caso en el que un adolescente que faltaba al liceo, tenía notas bajas y perdió el año hizo que su novia comenzara a tener mal rendimiento y faltara a clases e incluso contestaba por ella cuando se le preguntaba por qué faltaba; estos son signos de control de él sobre ella. Nunca lo había pensado así, como violencia pensaba que era una forma de preocuparse por ella”.

Articulando con el Instituto Nacional de la Juventud (INJU), la Casa de la Mujer de la Unión presentó los resultados de la campaña "Me gustas más cuando...", que tuvo como objetivo formar promotores en prevención de "violencia de género en el noviazgo"; para eso se realizaron talleres en 60 liceos y centros juveniles de Montevideo, Canelones y Colonia con adolescentes, docentes y, en algunos casos, también participaron familiares. Las instancias se realizaron en 2010, 2011 y parte de 2012. Además, se efectuó una encuesta acerca de la violencia en el noviazgo a 250 adolescentes de esas mismas instituciones. Los talleres consistieron en "dar a conocer los distintos tipos de violencia que existen, ya que detrás de cada mujer que fallece por violencia hay muchas otras acciones de violencia que no las vemos, que ocurren todos los días: violencia psicológica, patrimonial, violencia que tiene que ver con el control de la persona", explicó el sociólogo Daniel Pérez, quien fue el encargado de efectuar el libro que recopila los datos de la encuesta y de los talleres y tiene el mismo nombre de la campaña. Una adolescente, que participó de un taller, contó su historia ayer durante la presentación y dijo que la campaña que se hizo es muy importante: "Mi hermana casi no nace por la violencia que sufrimos en mi casa por mi padre" y aseguró que "está muy bueno este proyecto porque no todo el mundo conoce y sabe que el tema de la violencia no es nada fácil". Así como esta adolescente hubo otros jóvenes que dijeron que participaban de los talleres porque vivieron o viven violencia en sus hogares.

ENCUESTA. El 80% de los consultados para la encuesta manifestó estar en desacuerdo con la afirmación: "La violencia doméstica sólo se produce cuando hay golpes", pero un 10% está de acuerdo con esa frase y otro 10% sostuvo que no está ni de acuerdo ni en desacuerdo. El 55% de los chicos y chicas se manifiestan en desacuerdo con la afirmación: "Cuando un hombre insulta a una mujer será porque ésta lo provocó"; pero un 45% no se manifiesta en desacuerdo con esa frase. Un 9% está de acuerdo en que si un hombre insulta a una mujer es porque ella lo provocó. Otro de los resultados de la consulta a liceales indica que un 75% estuvo en desacuerdo con que a veces se justifica darle pellizcos o empujones a su pareja; pero un 13% manifestó algún grado de acuerdo con pellizcar o empujar a su novio o novia. En el tema de las relaciones sexuales en la pareja, más del 93% de los adolescentes dijo estar de acuerdo en avanzar hasta donde ambos lo deseen. Sobre la frase: "Si mi pareja quiere tener relaciones debo tenerlas aunque no tenga ganas", el 58,4% contestó que está muy en desacuerdo, el 30,7% en desacuerdo; pero un 11% de los varones estuvo de acuerdo. En los talleres los adolescentes mostraron que hay muchos mitos y creencias que están arraigados; "un 15% cree que los hombres somos naturalmente violentos... o creen que revisar el celular o enseñar la clave de acceso para entrar al teléfono o al Facebook es una demostración de amor o de confianza de la pareja cuando en realidad no es así, es una forma de control, de violación a la privacidad", dijo el sociólogo. Casi el 20% de los adolescentes encuestados cree que es correcto revisar los mensajes del celular de su pareja. Y más de un 20% de los chicos se cree con derecho a decirle a su novia cómo debe vestirse. "El 13% de las chicas veían que estaba bien que sus novios les dijeran cómo vestirse lo cual es una cosa muy grave porque implica un grado de sumisión importante", aseguró el sociólogo autor de la publicación. Asimismo, un 18,2% manifiesta estar de acuerdo con la idea de que la pareja debe dejar todo para estar con su novio/a. Esta idea recoge el acuerdo de casi el 30% de los varones, mientras que en el caso de las mujeres esta cifra baja al 8%. Las cifras 20% de los adolescentes manifestó algún grado de acuerdo con que a veces se justifica pellizcar o empujar a su pareja. 13% de adolescentes encuestados en liceos y centros juveniles cree que es correcto revisar los mensajes del celular de su pareja."

Dentro de lo limitada que es nuestra labor para considerar esta problemática extremadamente compleja, trabajaremos en un proceso hacia la desnaturalización de la violencia en los alumnos de la Escuela (nombre de escuela). Se reunirán y se presentaran nuevas pautas para enriquecer su visión de los vínculos consigo mismo – en equipo, formas de relacionarse, expresarse y comunicarse entre sus pares que servirán también en su ámbito laboral. Destacando los valores de solidaridad tolerancia e inclusión que den desarrollo a nuevas prácticas.

Se creará un ámbito de comprensión con conceptos nuevos y también conocidos por todos que permita un intercambio enriquecedor a valorar en conjunto.

Hemos pensado a los espacios de clase, como lo fueron concebidos por Paulo Freire los “círculos de investigación temática”. Donde los participantes “van extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes”. (*8)

(*7) Diario El País 02/07/2017 (*6) Paulo Freire. “La educación como práctica de la libertad” (*8) Paulo Freire.” Pedagogía del Oprimido

Pregunta Problema

Este año los estudiantes se presentaron particularmente agresivos. Estas situaciones se abordan en forma particular y general junto todo el equipo de UTU (nombre de la UTU)(dirección, educadores y profesores). Dado el momento especialmente violento que vive la sociedad, los barrios en general y los altos índices de violencia doméstica de nuestro país, como así también las diferentes formas que se personifica la violencia, los alumnos se preguntaron:

- ¿Qué es la violencia?
- ¿De qué forma se manifiesta?
- ¿Cómo prevenirla?

Nos preguntamos:

- ¿Es posible abordar una problemática multicausal como lo es la violencia en una población de adolescentes significativamente heterogénea y donde se naturaliza la comunicación “agresiva”?
- ¿Cómo captar su atención y aprehensión de conceptos generales y particulares que están desvirtuados y/o sustituidos por otros incorrectos?
- ¿Cómo enfrentar manifestaciones violentas de conducta individual y grupal que generan distorsiones para trabajar en el aula?
- ¿Cómo desnaturalizar situaciones que forman parte del contexto que diariamente los involucran?
- ¿Cómo desnaturalizar acciones nocivas que forman parte de su diario vivir?
- ¿Cómo internalizar conocimiento, pautas culturales positivas que sustentan nuestra sociedad?

Síntesis de la pregunta problema ¿Cómo pueden las instituciones educativas y el cuerpo docente del FPB analizar y desnaturalizar los factores de riesgo subyacentes que contribuyen a la violencia entre estudiantes, con el fin de desarrollar estrategias de intervención más efectivas y contextualizadas?

Método de trabajo

La propuesta involucra como factor determinante diferentes actividades culturales. Estas nos permiten alcanzar varios aspectos relevantes para nuestro propósito.

Se ha destacado desde la OEA -Organización de Estados Americanos- y el BID -Banco Interamericano de Desarrollo-, el relevante papel de las expresiones culturales, generando un efecto multiplicador de gran impacto en el desarrollo de la comunidad. (*9)

Hemos tomado expresiones culturales como el teatro, cine, pintura, literatura, talleres que nos permiten una forma de trabajo dinámica, interactivo, desplegando un variado modo comunicacional. Se logra así con facilidad, el protagonismo de los alumnos. La sensibilización individual volcada al grupo, pues es una invitación a escuchar y ser escuchado, ver y compartir. Se da un proceso de expansión, crítico, de libre expresión que da lugar a la deconstrucción de una realidad, para pasar a la construcción de la nueva realidad enriquecida en nuevas pautas legitimadas por el grupo.

Los temas son elegidos para que se cuestione la violencia en todas sus manifestaciones y se logre desnaturalizar sus expresiones. Se potenciará la participación para que se sientan creadores, productores de un nuevo lenguaje, sostenido en mejores relaciones personales y grupales.

Los videos nos proporcionan una herramienta que potencia la forma de trabajo con los alumnos, así como las películas. “Ayuda a los alumnos a la resolución de conflictos al presentar a la sociedad (casi) como es. Les muestra el mundo y les proporciona un ejemplo de las relaciones que en él se establecen.” Podemos hablar, por tanto, de un cine formativo, el cual tendría como finalidad principal, la mejora de los conocimientos de los telespectadores”. (*10) Como señala Martínez-Salanova, su utilización en el aula puede ser :“Como instrumento técnico de trabajo”, es decir, que sirva como elemento o punto de partida para conocer diversos modos de acceder a la sociedad y describir la realidad. (*10)

De este modo, contribuir a la crítica constructiva frente al conocimiento de diferentes realidades y problemáticas externas a su cotidianidad. Fomentar con ello el diálogo que desarrolle su potencial personal, desnaturalizando la violencia y que esas fortalezas se correspondan en el trabajo grupal.

(*9) taller: "La Cultura como motor del crecimiento económico y la inclusión social en las Américas." 1º de octubre de 2007. (*10) – Vega 2002: 123-129 (*11) - Martínez- Salanova (2002:78)

Dispositivos Metodológicos y Estrategias de Intervención: Abordaje de la Violencia y la Otredad

A. Diálogo y Otredad: La Visita de Paula Fregenal como Metodología para la Reflexión sobre la Violencia y la Diferencia Cultural

Se concretó un intercambio intercontinental y cultural mediante la visita de la española Paula Fregenal a la UTU, con el propósito de fomentar el diálogo con el grupo de estudiantes. Inicialmente, esta

metodología buscó visualizar la génesis de la subjetividad contextual —uno de los factores causantes de la discriminación por diferencias culturales y generador de violencia—. Para ello, se incluyó una visita al museo Pedro Figari, donde se observaron diferentes expresiones de violencia de época (en temáticas de género, ideas innovadoras en educación, etc.). En consecuencia, este intercambio permitió visualizar comparativamente las realidades del estudio y del trabajo en Uruguay y España, así como analizar la evolución de las formas de trabajar desde los orígenes de la UTU hasta la actualidad.

B. Talleres Temáticos e Intercambio de Opiniones

Se llevaron a cabo tres talleres temáticos centrales: Taller de Inju, de Medio Ambiente, Taller de la Junta Nacional de Drogas, y Taller de Vialidad. El objetivo principal de estos espacios fue visualizar e intercambiar diferentes opiniones acerca de las diversas formas de violencia, segmentadas en: la violencia ejercida hacia uno mismo, la violencia hacia el otro, y la violencia hacia el entorno. A través de esta profundización, se trabajó en la promoción de actitudes y buenas prácticas relevantes tanto para el ámbito laboral como para el ámbito estudiantil.

Síntesis

Bajo el eje transversal de la pregunta problema “violencia” en sus diferentes manifestaciones en el ámbito estudiantil y laboral se desarrolló el curso.

Es necesario destacar que frente a avatares del transcurso del 2017 (cambio de dupla UAL, ingreso de nuevo grupo a la UTU Belleza a mitad el 1er. Semestre, clases que por reivindicaciones sindicales o feriados no fueron realizadas) se contó con apoyo de profesores y muy especialmente de dirección que nos permitió desarrollar el curso adecuadamente, cumpliendo las expectativas. Es de destacar que la dirección brindó un espacio apropiado (con internet, computadora e impresora) para realizar clases. Entendiendo que las características de atención lábil de nuestros alumnos de FPB así lo requerían. (se adjunta solicitud a dirección).

Es notorio la sinergia con que se trabajó en equipo (profesores y dirección) donde surgieron oportunidades para estudiantes. (gestión para realizar pasantías con CANAL U (adjuntamos carta), visita a museo, visita intercontinental, colaboración en obra de teatro, talleres de “normas de seguridad”, “medio ambiente”, prevención en abuso de droga, “inclusión”, “igualdad de género y violencia en el trabajo”, entrevistas a profesionales.).

A continuación, hacemos relevamiento de datos de fin de curso en tanto cantidad de ingreso y porcentaje de aprobación.

Fb3	Mtra.Tec.	Cantidad de alumnos:15 Los alumnos tuvieron 2 maestras técnica la de comienzo de año se jubiló. Quedaron 2 meses sin otra. Aprobaron:80%
Fd1	Mtra.tec.	Cantidad de alumnos:27 Aprobaron:80%
Fa3	Mtra.Tec.	Cantidad de alumnos:20 Aprobaron: 75% Grupo donde 12% desertó por tratamiento de adicción.
Fd1	Mtra.Tec.	Cantidad de alumnos: Grupo homogéneo en responsabilidad Aprobaron: 95%

Fa1	Mtra.Tec.	Cantidad de alumnos: 27 Aprobaron: 80% Grupo conformado por el 26% con "tolerancia" y 26% de ingreso a mitad de año. 26% de franja etárea entre 12 a 15 años.
Fd3	Mtra.Tec.	Cantidad de alumnos: 25 Aprobaron: 68%

Culminando el curso se realiza preguntas finales de opinión a todos los grupos sobre curso de U.A.L. En general todos opinaron que aprendieron temas y prácticas nuevas, que se adaptaron a la mayoría de los profesores y lograron visualizar el cambio a nivel personal que tuvieron desde que empezaron a la fecha. (se adjunta preguntas finales.)

Cuestionario Final de Evaluación del Proyecto de Trabajo Singular (PTS) - UAL 2017

(Dirigido a estudiantes realizado por Referentes: Lic. en Sociología y Lic. en Psicología)

1. Satisfacción y Logros: ¿Cuáles fueron los aspectos o experiencias más satisfactorias que identificas a lo largo del curso?
2. Aprendizaje y Crecimiento: ¿Consideras que has adquirido conocimientos o habilidades nuevas durante el año? Si es así, ¿cuáles?
3. Vínculo Docente: ¿Con qué docentes te gustaría volver a coincidir el próximo año y cuáles son las razones específicas de esta preferencia?

4. Evaluación Integral: Detalla los aspectos más positivos y los aspectos más negativos que identificaste en el curso.
5. Relevancia Temática: Respecto a los contenidos de la UAL, ¿cuál fue el tema o recurso (ej., video, actividad) que más te gustó y por qué?
6. Reflexión Prospectiva: Si pudieras viajar en el tiempo, ¿qué cambios o decisiones diferentes tomarías desde el inicio de las clases hasta el día de hoy?
7. Consejos para Nuevos Alumnos: De acuerdo a tu experiencia personal, ¿qué consejos prácticos le darías a los estudiantes que ingresarán a la UTU el próximo año?
8. En forma personal, notaste que tuviste una evolución desde empezar las clases a la fecha?

Anexo: Propuesta de Acuerdo de Pasantía Profesional - CANAL U y UTU

Sergio Miranda Coordinador/Director

Estimado Sergio Miranda:

Muy buen día.

De acuerdo con lo conversado en el día de hoy, expresamos nuestro mayor interés y agrado en gestionar un acuerdo de colaboración entre CANAL U y los cursos de UTU Belleza.

A continuación, sintetizamos las actividades y aspectos clave para la instrumentación de la pasantía:

Instrumentación de la Pasantía

1. Proceso de Selección: Se informará a los profesores de los grupos de UTU para iniciar el proceso de selección y elaborar una lista de aspirantes. Las candidatas deberán reunir un perfil de profesionalidad en el área, puntualidad, proactividad y excelente relacionamiento humano, acorde a las características del público a atender.
2. Perfiles y Duración: Nuestro interés es seleccionar dos alumnas que cumplan con el perfil requerido para desempeñarse como "Maquilladoras de Estudio T.V. y HD". La pasantía se estima por una duración de cuatro horas diarias y tendrá un plazo total de entre 3 y 9 meses.
3. Formalización del Acuerdo: Posteriormente, se completará el formato de acuerdo de instrumentación con los nombres definitivos de las seleccionadas.

Aspectos a Definir

- Compensación Económica: Se necesitaría que nos aclaren el monto estimativo de pago o ayuda económica que percibirán las pasantes.
- Proceso de Aprobación Interna: ¿La preselección de alumnas deberá ser enviada a la coordinación de Paysandú y Cuareim para su aprobación final?

Reiteramos nuestro compromiso y nuestro interés por generar estos puentes de colaboración, poniendo a disposición el profesionalismo de nuestra institución.

Quedamos a la espera de sus comentarios para avanzar con la gestión.

Saludos cordiales, Direccion - equipo UAL

Anexo: Solicitud de Espacio para Clases de UAL

Sra. Directora de UTU Belleza Presente

Asunto: Solicitud del uso del altillo para la realización de clases de la Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) del Plan FPB.

Estimada Directora:

Teniendo en cuenta las características de atención lábil de nuestro alumnado de Formación Profesional Básica (FPB) y con el objetivo de ir mejorando en calidad y dignidad el espacio ofrecido a nuestros estudiantes, hacemos extensiva nuestra solicitud para contar con su apoyo y la cesión del altillo para realizar las clases de la UAL.

Dicho espacio cuenta con tecnología disponible (computadora e internet), lo cual es fundamental para el desarrollo de clases más dinámicas. Estas herramientas colaboran significativamente en la asimilación de conceptos, el involucramiento con la materia y, por lo tanto, en una mayor aprehensión de los contenidos que se abordan.

Especificaciones de la Solicitud

- Cantidad de días: 2 días.
- Horario Lunes: 8:20 a 17:55 horas.
- Horario Miércoles: 14:00 a 15:30 horas.
- Entidad ejecutora: Clases UAL.

En el marco de solucionar necesidades y aunando esfuerzos con los lineamientos de su dirección en pro del alumnado de la Escuela Belleza, presentamos nuestra propuesta con la intención de sumar a la misma causa.

Sin otro particular y a la espera de una respuesta favorable, saluda atentamente,

equipo UAL

Referencias Bibliográficas

Freire, P. (s.f.). *La educación como práctica de la libertad*.

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*.

Martínez-Salanova, E. (2002). (p. 78).

OMS. (2014). *Informe sobre la situación Mundial de la Prevención de la Violencia 2014*. OMS-UNODC-PNUD.

Organización de los Estados Americanos - OEA & Banco Interamericano de Desarrollo - BID. (2007, 1 de octubre). *La Cultura como motor del crecimiento económico y la inclusión social en las Américas* [Taller].

Piaget, J. (1981). *Psicología y pedagogía*. Ariel.

Lozano, F., Giménez, A., Cabrera, J. M., Fernández, A., Lewy, E., Salas, F., Cid, A., Hackembruch, C., & Olivera, V. (s.f.). *Violencia: Caracterización de la población adolescente de instituciones educativas de la región oeste de Montevideo-Uruguay en relación a la situación de violencia en que viven*.

El Observador. (2015, 27 de diciembre).

El Observador. (2016, 11 de agosto).

El País. (2017, 2 de julio).

Vega, J. (2002). (pp. 123-129).