



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL

INFORME DE EVALUACIÓN SOBRE EL PLAN DE FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA.

Trayectoria, aprendizajes y desafíos 2007 - 2020

**DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL
PROGRAMA PLANEAMIENTO EDUCATIVO
OBSERVATORIO DE EDUCACIÓN Y TRABAJO
DEPARTAMENTO DE DISEÑO Y DESARROLLO CURRICULAR**

El presente documento fue elaborado por Lorena Guillama, Viviana Uri, Vanessa Hernández, Stefanía Conde (Desarrollo y Diseño Curricular) e Iliana Santa Marta (Observatorio de Educación y Trabajo).

Diseño de tapa y maquetación: Lic. María Martínez Zayas
Corrección de Estilo: Andrés González
Programa Planeamiento Educativo

**DIRECCIÓN GENERAL DE
EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL**

PROF. ING. AGR. JUAN PEREYRA
Director General

PROF. DRA LAURA OTAMENDI
Subdirectora General

PROF. OSVALDO RODRIGUEZ SUM
Secretario Docente

LIC. LAURA BIANCHI
Directora de Programa Planeamiento Educativo

INSP. PROF. MARY FARÍAS
Directora de Gestión Educativa

PROF. JULIO RODRÍGUEZ VAUCHER
Director de Programa de Educación Básica

LIC. TERESA RUSSI
Directora de Programa de Educación Terciaria

ING. AGR. JUAN JOSÉ FITIPALDO
Director de Programa de Educación para el Agro

PROF. DRA. GUADALUPE BARRETO
Inspección Coordinadora

ÍNDICE

I- INTRODUCCIÓN	6
II- CONTEXTUALIZACIÓN Y TRAYECTORIA DEL PLAN FPB EN LA INSTITUCIÓN (2007-2020)	7
Proceso de construcción del Plan FPB	8
Contextualización regional de la Educación Técnico Profesional	10
Presentación del Plan FPB	12
Diseño curricular del Plan FPB	16
Momentos en la trayectoria institucional del FPB Plan 2007	18
III- ESTUDIOS ACADÉMICOS: ANTECEDENTES	29
Políticas de inclusión educativa en EMB	29
Estado de situación de la EMB	31
Políticas curriculares de EMB	32
IV- DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA	33
V- ANÁLISIS	38
1- Formación profesional y técnica en el nivel de EMB	39
2- Formato escolar	46
3- Trayectorias escolares	50
4- Educación de jóvenes y adultos	55
5- Educación inclusiva	58
6- Gestión Educativa	60
7- Trabajo docente	63
VI- PRINCIPALES CONCLUSIONES	67
a) Formato escolar y Formación profesional-tecnológica	68
b) Implementación, acompañamiento, trabajo docente y gestión educativa	69
LÍNEAS DE ACCIÓN PROPUESTAS	70
1- Componente participación	71
2- Componente Formato escolar	71
3- Componente Desarrollo Curricular	73
VIII- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	74
Fuentes documentales	75
ANEXOS	77

I- INTRODUCCIÓN

El presente estudio analiza la trayectoria del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) desde su surgimiento en 2007 hasta 2020, destacando la implementación, el desarrollo y sus modificaciones posteriores, habida cuenta de la mayor expansión en la oferta de la Educación Media Básica en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU)¹.

En respuesta a la solicitud de la Dirección General de Educación Técnica Profesional-UTU y el Programa Planeamiento Educativo, se define una hoja de ruta que determine, acuerde y organice el análisis y las propuestas de estudio. Con este fin, se dispuso la conformación de un equipo de trabajo integrado por el Departamento de Desarrollo y Diseño Curricular y el Observatorio de Educación y Trabajo.

Para el análisis se adoptó como metodología de investigación el estudio de caso. Como estrategia se recurre a las técnicas de entrevista y análisis documental. Las entrevistas estuvieron dirigidas a diferentes actores que han participado en el diseño y/o desarrollo del Plan. Al respecto, cabe señalar que todas las entrevistas han constituido un aporte fundamental al estudio en tanto cada uno de los actores ha contribuido con su mirada desde su vivencia singular.

Desde el punto de vista de su estructura, el informe se organiza de la siguiente manera:

El primer apartado contextualiza el surgimiento del Plan FPB en el año 2007, dando cuenta de sus principales características. A su vez, se realiza un recorrido de la trayectoria del Plan, desde su surgimiento hasta la actualidad, identificando diferentes momentos.

El segundo apartado presenta algunos estudios antecedentes en torno a las políticas de inclusión educativa en la Educación Media Básica (EMB) de UTU, al estado de situación de la EMB a la actualidad, a las políticas curriculares de la EMB de UTU y al Plan FPB como propuesta educativa innovadora con respecto al formato escolar tradicional.

En el tercer apartado, de corte metodológico, se fundamenta la selección del método de estudio de caso, se presentan las diferentes técnicas de investigación empleadas, así como las dimensiones relevadas.

El cuarto apartado refiere al análisis del corpus y se organiza en función de las dimensiones que aluden a los siguientes tópicos de discusión: formación profesional y técnica en la EMB, formato escolar, trayectorias educativas, educación inclusiva, gestión educativa y trabajo docente.

En los últimos dos apartados se presentan las principales conclusiones, a la vez que se delinear algunos aspectos a tener en cuenta en futuras acciones de Política Educativa.

1 Ver <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/>



II- CONTEXTUALIZACIÓN Y TRAYECTORIA DEL PLAN FPB EN LA INSTITUCIÓN (2007-2020)

II- CONTEXTUALIZACIÓN Y TRAYECTORIA DEL PLAN FPB EN LA INSTITUCIÓN (2007-2020)

Proceso de construcción del Plan FPB

En el marco del proceso de reformulación de la Formación Profesional Básica de UTU que se inició en el 2005, el Consejo de Educación Técnico Profesional solicitó la conformación de una Comisión de Formación Profesional de Base (Res. 1091/05) con el objetivo de reformular las propuestas educativas de Nivel 1 (Cursos Básicos - Plan 1998, Formación Profesional Básica - Plan 1962, Formación Profesional Básica - Plan 1998, entre otras).

Esta Comisión comenzó a funcionar el 7 de diciembre de 2005 integrada por las direcciones del Programa Planeamiento Educativo, Ciclo Básico, Procesos Industriales, Administración y Servicios, Gestión Educativa; Inspecciones Técnicas, Asociación de Funcionarios de UTU y la Asamblea Técnico Docente (ATD). Durante el tiempo de trabajo la Comisión abordó las formaciones vinculadas al Nivel I y los diferentes sectores poblacionales, así como la realización de consulta a diferentes actores internos² y externos³ a la institución. Se trabajó en aquel entonces en referencia a cuatro ejes: a) el rol y demandas en atención a los procesos de fragmentación y exclusión social, b) la Formación Profesional de Base como estrategia de calificación de trabajadores, características y limitaciones, c) propuestas para la acción institucional y estatal sobre el posible rol de UTU en esta formación y d) resultados que arroja la acción de UTU en este nivel.

En relación con las propuestas educativas que UTU brindaba hasta el año 1998, se puede identificar a la Formación Profesional Básica - Plan 1962 (duración de uno a tres años) dirigida a mayores de 15 años con Educación Primaria finalizada. El objetivo de esa propuesta fue brindar una rápida salida laboral con un fuerte componente de formación profesional. Es así que se comenzaron a implementar los Cursos Técnicos - Plan 1998, con una duración de un año, dirigido también a mayores de 15 años con Educación Primaria completa. Conjuntamente con los Cursos Básicos se comenzó con una experiencia piloto denominada Formación Profesional Básica - Plan 1998 Modalidad ATD, impulsada por esta, que mantiene las características de los Cursos Básicos sumando un componente de formación integral. Todas estas propuestas estaban dirigidas a mayores de 15 años con Educación Primaria completa, que tenían como objetivo la formación profesional y una rápida salida al mercado laboral de sus egresados. Se agrega, además, que no acreditan la Educación Media Básica y tampoco la continuidad educativa a niveles superiores.

2 Actores internos: se realizaron salas regionales de docentes, directores, inspectores regionales y técnicos, donde se trabajó sobre los ejes descritos.

3 Actores externos consultados: Cámara de Industria, diferentes ONG, INAME, Instituto Nacional de Cárceles, INJU, UNICEF, entre otras.

La Comisión trabajó en una propuesta de Formación Profesional de Base como un Plan que buscaba “mediante la formación profesional específica, favorecer la reinserción al sistema educativo de jóvenes y adultos, potenciando su inserción social, productiva y económica, mediante el dominio de algunas competencias profesionales y básicas que configuran un perfil de egreso como operario práctico⁴”.

En el marco de ese escenario, UTU avanza en la construcción de un proceso de análisis interdisciplinario e integral a cargo de diferentes actores como respuesta a un contexto que revela altos números de repetición y desvinculación de jóvenes en la EMB, principalmente en poblaciones ubicadas entre los 15 y 17 años pertenecientes a contextos socioeconómicos desfavorables.⁵

En la fundamentación de la propuesta se expresa: “para la construcción de una formación profesional básica realmente inclusiva, es preciso enfrentar el desafío de la complejidad tanto de edades e intereses de los estudiantes, como atender que esa formación debe ser mucho más integral y profunda que aquella demandada por la producción” (Plan FPB 2007: 6).

La Resolución Nro. 16 - Acta 26 85/07 de CODICEN aprueba el Sistema de Formación Profesional de Base de UTU. Se parte de la concepción de Sistema porque las estrategias educativas a desarrollar son diferentes entre sí pero se conciben con un mismo perfil de egreso para este nivel educativo: el sistema está centrado en la persona y no solamente en la propuesta curricular. Las líneas rectoras del sistema son: favorecer la inclusión, posibilitar la continuidad educativa, redimensionar el “saber hacer”, explorar en la formación profesional dos virtudes (Certificar para el trabajo y maneras diferentes de apropiarse del conocimiento).

Las modalidades educativas del Sistema son:

- Plan de Formación Profesional Básica.
- Marco de Capacitación.
- Acreditación de Saberes.
- Articulaciones.

En ese contexto, se aprueba el Plan 2007⁶ FPB como una propuesta más en el nivel de EMB, representada hasta entonces por las modalidades: Ciclo Básico Tecnológico, Ciclo Básico Tecnológico Agrario en alternancia y Programa Rumbo. En su origen, el Plan FPB estaba dirigido a jóvenes mayores de 15 años que habían concluido la Enseñanza Primaria sin haber completado la EMB obligatoria.

Asimismo, también se propusieron cursos de Formación Profesional Básica en su modalidad Comu-

4 Tomado del Informe de la Comisión de Reformulación de la Formación Profesional de Base.

5 Datos Estadísticos Serie 2005 Reseña de los ingresos al Nivel I cursos básicos y formación profesional básica. Se menciona “en el 2005, ingresan a Nivel I, a los cursos básicos y de formación profesional 10.871 alumnos, de los cuales 50% eran adolescentes cuyas edades estaban entre los 15 y 17 años” (Plan de FPB 2007: 8).

6 Expediente de aprobación del Plan: 127/2007 Resolución 299/07 (Acta 101 de 2007) CETP-UTU. Propuesta presentada por la Comisión de Reformulación de la Formación Profesional de Base.

nitaria o, como se los conoce habitualmente FPB Comunitarios, que se desarrollan en el marco del convenio firmado entre la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) y el Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) a partir del acuerdo entre DGETP-UTU y la Dirección Nacional de Infancia Adolescencia y Familia (Infamilia - MIDES). Además, esta modalidad comunitaria está presente en convenios con el Ministerio de Educación y Cultura (MEC), Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) y la Intendencia de Montevideo (IM) como instituciones destacadas.

Contextualización regional de la Educación Técnico Profesional

En el contexto de reformulación inicial de la Formación Profesional en UTU (2005-2007) se considera pertinente realizar una mirada sobre los procesos desarrollados en la región en cuanto a las tendencias dominantes referidas a políticas orientadas a abatir la desvinculación. Como países a referenciar se seleccionaron Argentina y Brasil debido a que comparten tradiciones en materia de políticas públicas de forma paralela a la formulación de la propuesta FPB.

Argentina promulga, el 8 de septiembre de 2005, la Ley 26.058 de Educación Técnica Profesional (ETP⁷), que establece sus principios, características y formato organizacional. Dicha ley establece dos modalidades en la ETP: una que apelaba a la educación secundaria con duración de seis años post primaria y un componente técnico en la especialidad técnica; y otra centrada en la Formación Profesional, la que queda definida en el Art. 8:

La formación profesional tiene como propósitos específicos preparar, actualizar y desarrollar las capacidades de las personas para el trabajo, cualquiera sea su situación educativa inicial, a través de procesos} que aseguren la adquisición de conocimientos científico-tecnológicos y el dominio de las competencias básicas, profesionales y sociales requerido por una o varias ocupaciones definidas en un campo ocupacional amplio, con inserción en el ámbito económico-productivo.

Uno de los cambios incorporados radica en la articulación de la Formación Profesional (FP) con la culminación de ciclos educativos que esta ley integra. Se considera, en el Art. 19, que la ETP no tiene que estar separada de la formación ciudadana y de la formación general integral. En virtud de ello, se establece que en la FP las articulaciones pueden considerarse en el contexto de los programas de alfabetización o la finalización de los niveles y ciclos de la educación obligatoria. Estas modificaciones incorporadas en la ley se deben “al carácter estratégico de la ETP en términos del desarrollo humano y social y del crecimiento económico, y a la necesidad de valorar su estatus social y educativo, dar respuesta a la necesidad de otorgarle una identidad propia, garantizar criterios de unidad nacional, así como actualizar sus modelos institucionales y estrategias de inter-

7 <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>- Texto de Ley 26.058

vección” (Documento notas sobre la ETP Argentina. 2013: 1)⁸.

En el caso de Brasil, por Decreto N° 5.478 del 24/06/2005, fue creado el Programa de Integración de la Educación Profesional a la Enseñanza Media en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (PROEJA)⁹. Su creación fue una decisión gubernamental para atender la demanda de jóvenes y adultos por la educación profesional técnica de nivel medio de la que se encontraban excluidos, así como también de enseñanza media general. El programa surge en el marco de la creación de la Red Federal de Educación Profesional y Tecnológica. Por Decreto N° 5.840, del 13 de julio de 2006, el PROEJA pasa a ser un Programa Nacional que desarrollaba en varias modalidades:

- Educación técnica profesional integrada con la enseñanza media;
- Educación técnica profesional concomitante a la enseñanza media;
- Cualificación profesional, incluida la formación inicial y continua integrada con la educación básica;
- Cualificación profesional, incluida la formación inicial y continua concomitante con la educación primaria;
- Cualificación profesional, incluida la formación inicial y continua integrada con la escuela secundaria;
- Cualificación profesional, incluida la formación inicial y continua concurrente al bachillerato.

En ese marco se crearon otros programas educativos como ser: Programa Mujeres Mil; Programa Nacional de Inclusión Juvenil (ProJovem Urbano); Red Nacional de Certificación Profesional y Formación Inicial y Continua (CERTIFIC) en el caso de reconocimiento y acreditación de saberes y certificación profesional.

La diversificación de las propuestas educativas de Educación Profesional Tecnológica (EPT), articulando la formación profesional con la educación general, es considerada por las autoridades y equipos técnicos del Ministerio de Educación de Brasil un gran desafío que actualmente siguen transitando.

En ambos países se destaca el desarrollo de procesos de reconfigurar la FP manifestando la preocupación por dar respuestas a jóvenes y adultos que estaban fuera del sistema educativo. A su vez, se evidencia la importancia de brindar herramientas para la finalización de ciclos educativos obligatorios y una posibilidad de la continuidad educativa.

Desde UTU, para el caso uruguayo, se realiza una reformulación de la Formación Profesional por medio de la creación del Sistema de Formación Profesional de Base que atendía a las mismas preocupaciones existentes en los países de la región. Por ende, las políticas educativas de la ETP de Argentina, Brasil y Uruguay en el año 2005 transitaron y desarrollaron procesos de reformulación

8 La educación técnico profesional (ETP) en la Argentina.

9 Ver en: <http://portal.mec.gov.br/proeja>

que concluyeron con diferentes Programas educativos. En dicho proceso las políticas de ETP priorizaron, como ejes centrales de su accionar, la inclusión educativa de aquellos que estaban fuera del sistema educativo, brindar a través de la formación profesional herramientas para el desarrollo personal y laboral, y permitir por medio de diferentes dispositivos educativos la finalización de ciclos para la continuidad educativa.

Presentación del Plan FPB

El Plan cuenta con características curriculares que lo hacen diferente a las propuestas de igual nivel educativo de nuestro país como, por ejemplo, el Ciclo Básico en sus diferentes modalidades. El formato escolar del Plan FPB propone desde su estructura una mirada integral del estudiante siendo el centro de la propuesta. Se trata de una oferta educativa que se basa en el reconocimiento del carácter singular de las personas, la trayectoria de vida y su recorrido académico.

Este Plan parte de reconocer en los sujetos sus potencialidades para crear y aprender, lo cual requiere de una concepción curricular que rompa con las lógicas tradicionales de organización tanto en lo referido a los vínculos a generar con el saber, como en relación con los recorridos curriculares, la especialidad y temporalidad de los mismos (Ferrari en ANEP/CETP-UTU, 2009: 24).

Los principales elementos distintivos del modelo pedagógico se sustentan en la integración de saberes y el currículo flexible que tienen su centro en el proceso de los estudiantes, teniendo al trabajo como valor social y principio educativo.

a. Integralidad¹⁰

El concepto de integralidad que propone el Plan abarca no sólo la dimensión curricular sino que propone tener una mirada integral del sujeto como ser social: “comprender e interpretar la realidad supone ser capaz de analizar los distintos componentes que la configuran y sus interrelaciones” (CETP 2007:11).

A su vez, la integralidad tiene una gran relevancia vinculado al proceso de enseñanza y aprendizaje¹¹, donde la “visión integradora es abordada desde las diversas disciplinas comprometidas con

10 Para la conceptualización de Integralidad en el Plan de Estudios se toma de referencia a Richard Pring (1977), quien describe que integralidad es “[...] la unión de las partes, de tal forma que las partes quedan transformadas de alguna manera. Una simple suma o agrupamiento de objetos distintos o partes diferentes no crearía necesariamente un todo integrado” (Plan 2007: 13).

11 “La integración se defiende como una forma de educación que favorece visiones de la realidad en las que las personas aparecen como sujetos de la historia, como las piezas claves para entender el mundo; por consiguiente, como una buena estrategia de cara a estimular el compromiso de alumnos y alumnas con su realidad y obligarse a

el hecho educativo, justificando la presencia y pertinencia de los conocimientos compartidos” (CETP 2007:12).

Es así que la propuesta propone un currículo integrado con espacios curriculares abiertos que pretende atender la mirada de los contextos en lo que se desarrolla. El currículo se desarrolla en una articulación de saberes “generales” correspondientes a la EMB, con un taller de formación profesional. La propuesta cuenta con dos espacios curriculares delimitados: el currículo prescripto, en donde se establecen los conocimientos a desarrollar en las diferentes disciplinas, y el currículo flexible integrado que es un espacio de construcción pedagógica y didáctica abierto.

Desde dichas articulaciones se exige la construcción de diálogos pedagógico-didácticos entre la comunidad educativa que desarrollan la propuesta, con flexibilidad curricular a través de las Unidades Didácticas Integradas (UDI) que son diseñadas en el Espacio Docente Integrado (EDI). Estas dos figuras o espacios surgen en el marco de este plan y colocan un modelo innovador que desafía a los equipos de las comunidades educativas.

En consonancia, se propone una evaluación que destaca el carácter integral del estudiante; por lo cual, se centra en el sujeto analizado desde los diferentes campos del saber, proponiendo evaluación de proceso.

b. Flexibilidad curricular: trayectos educativos y modularidad

El Plan FPB se organiza en trayectos educativos que tienen como objetivo reconocer los antecedentes académicos y escolares de las personas. Se define Trayecto Educativo al recorrido curricular que un estudiante realiza con el fin de obtener la certificación tanto profesional como del nivel educativo. Los diferentes trayectos contemplan tiempos y recorridos curriculares propios que se adaptan a los antecedentes curriculares de los estudiantes, entendiendo que estos ingresan con diferentes necesidades educativas y trayectorias escolares previas.

En este sentido, se trata de una propuesta educativa que se basa en el reconocimiento del carácter singular de las personas, la trayectoria de vida y su recorrido académico.

- El Trayecto I está dirigido a mayores de 15 años egresados de Educación Primaria o con primer año de Ciclo Básico de Educación Media incompleto.
- El Trayecto II está dirigido a mayores de 15 años que hayan aprobado primer año de Ciclo Básico de Educación Media.
- El Trayecto III está dirigido a mayores de 15 años que hayan aprobado segundo año de Ciclo Básico de Educación Media.

La modularización de la formación es también una innovación curricular del Plan FPB que permite una participación más activa, responsable, crítica y eficiente en ella” (Torres, 2006: 119).

te, por un lado, “la construcción positiva de la autoestima de esta población” y, por otro, “el alcance de logros a corto plazo, demostrar y demostrarse que puede superar con éxito los obstáculos que ésta formación les presenta, es sustancial para personas que no han logrado, en los tiempos previstos los niveles esperados” (Plan FPB: 15).

Se conceptualiza a la modularización como la organización curricular que “permite que el contenido de la formación esté dividido en módulos independientes y secuenciales de corta duración, para los cuales se establezcan en forma precisa y para cada uno de ellos su temporalidad en términos de horas, los objetivos de formación, los contenidos a trabajar, y los logros de aprendizaje que se pretenden alcanzar” (Plan FPB: 15).

Cuadro N° 1- Trayectos educativos y duración en módulos

Trayecto 1	6 MÓDULOS
Trayecto II	4 MÓDULOS
Trayecto III	4 MÓDULOS

Fuente: elaboración propia con información tomada del documento del Plan FPB.

Los trayectos educativos para el ingreso a la propuesta, como la modularidad de la organización curricular, son dos características que hacen del FPB un plan flexible que tiene como centro a los estudiantes previendo, a su vez, espacios de acreditación por tramos.

Desde la perspectiva de la certificación, el FPB es la primera propuesta de EMB del país que otorga la doble acreditación al finalizar cualquiera de los trayectos educativos: por un lado, la certificación de finalización de la EMB y, por otro, el certificado de operario práctico en la orientación aprobada.

c. Trabajo como principio educativo

El trabajo como principio educativo se enmarca en una concepción pedagógica para la cual se define a lo educativo como todo proceso de circulación del patrimonio cultural que tiene lugar en las diferentes interacciones de los seres humanos, que ha sido seleccionado por una sociedad en determinado momento histórico y que contribuye a la construcción de nuevos sentidos, alternativas o reproducción del statu quo. La relación educación trabajo en el mundo de hoy es un tema importante para pensar el aula, así como las relaciones que el sujeto establece con el “saber hacer”, entendiéndose que este es un principio educativo que no puede estar excluido en el proceso del sujeto que aprende.

La Unidad de Alfabetización Laboral (UAL) surge como dispositivo innovador en el Plan. Desarrolla espacios no convencionales en base a un proyecto de trabajo singular en referencia tanto al

sujeto como al contexto. Inicialmente, fue concebida como un espacio curricular no tradicional que tenía como objetivo abordar la dimensión trabajo y educación para brindarle al estudiante herramientas para su mejor inserción laboral y social al egreso. La UAL trabajaba desde una mirada sobre el área de salud ocupacional, legislación laboral y ciudadana, ética y organizaciones (cooperativa, SRL, microempresas, unipersonales, entre otras).

d. Acompañamiento socioeducativo

La propuesta incluye una nueva figura para prever los acompañamientos que los jóvenes mayores de 15 años con rezago escolar pueden necesitar para sostener la continuidad educativa. La figura del educador se construye desde el inicio del FPB ya que no existía con anterioridad.

“Las actividades desarrolladas son articuladas con el cuerpo docente de la Escuela, en el entendido del abordaje integral del estudiante. La tarea del Educador no se basa sobre la atención a los emergentes y las demandas de los demás actores institucionales, sino que planifica y sistematiza su acción. Su tarea es educativa, y como tal atiende las principales variables que inciden en el sostenimiento del estudiante. El énfasis está puesto en la intervención y su sistematización” (EXP. 6247/12, Res. 2440/12).

Actualmente, su perfil se rige por la Resolución 2440/12. Allí se establece que el educador es una figura educativa que forma parte del cuerpo docente, por lo que su tarea debe ser planificada y sistematizada, no quedando en la mera atención de los emergentes y demandas de los actores institucionales. Para ello genera, junto al equipo de educadores del centro educativo, un Proyecto Educativo Anual que orienta la tarea y transversaliza su accionar.

El perfil que habilita a los educadores tiene una amplitud de miradas y formaciones profesionales con énfasis en lo educativo y en el trabajo con adolescentes y jóvenes, elemento que permite realizar aportes para comprender y desarrollar acciones en pos de la vivencia de los estudiantes dentro y fuera del centro educativo.

De esta manera, los educadores trabajan en la tensión constante que implica mantener vinculados a los estudiantes con la institución educativa. Con este fin, se establecen cuatro grandes áreas de trabajo en donde se observan las fortalezas de las tareas y las estrategias educativas: (i) estudiantes, (ii) docentes, (iii) referentes adultos o familia, (iv) comunidad y trabajo en red.

Respecto a los estudiantes, una de las principales estrategias alude a las intervenciones a nivel individual y grupal favoreciendo el vínculo educativo, así como a la generación de proyectos educativos individuales que permitan sostener la trayectoria educativa, priorizando a aquellos estudiantes que tengan riesgo de desvinculación.

En cuanto al trabajo con los docentes, el educador participa del EDI. En relación al vínculo con referentes adultos y familia, este constituye un referente institucional y desde ese lugar se mantiene comunicado y genera acuerdos con los referentes del estudiante en pos de proteger las trayecto-

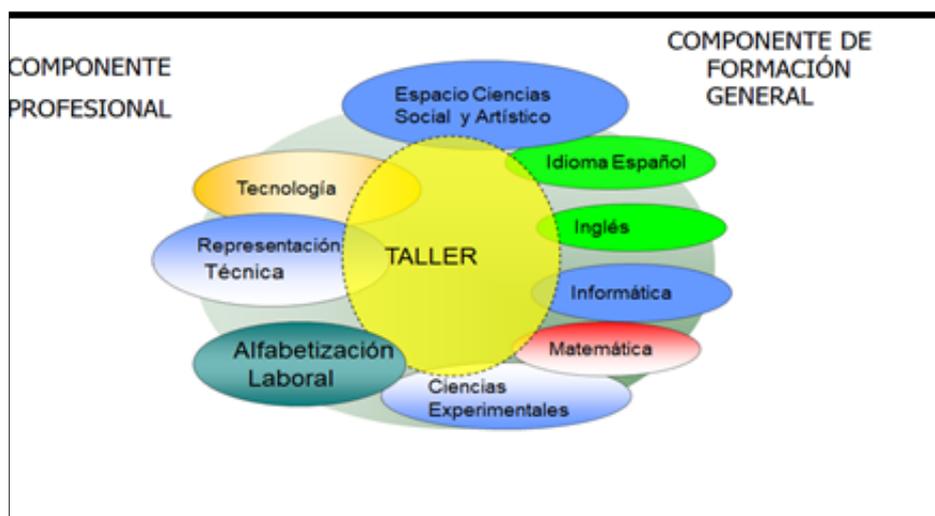
rias educativas. Por último, en lo concerniente al vínculo con la comunidad y el trabajo en red, contribuye a la generación de una trama de contención y efectúa derivaciones pertinentes que requieran las/los estudiantes; por ejemplo, en centros de salud. Asimismo, participa y articula con instituciones y organizaciones de la zona para la realización de actividades con los estudiantes.

Diseño curricular del Plan FPB ¹²

El Plan FPB propone modificaciones curriculares sustantivas con relación al Ciclo Básico Tecnológico e incorpora un enfoque profesionalizante como eje articulador de la formación.

La propuesta curricular tiene dos componentes: Formación Profesional y Formación General. El primero está integrado por el Taller, las asignaturas de Representación Técnica y Tecnología, y los espacios de integración previstos en el Plan. El segundo componente está conformado por los espacios propios e integrados de las asignaturas de Lengua, Matemática, Ciencias Experimentales, Espacio Ciencias Sociales y Artístico y la Unidad de Alfabetización Laboral. La siguiente imagen presenta los diferentes componentes curriculares y las disciplinas que lo integran:

Figura N° 1 Componentes Curriculares y disciplinas FPB 2007



Fuente: Elaboración propia en base al Diseño curricular FPB 2007.

A continuación, se presenta el Cuadro N° 2 con la carga horaria total de cada uno de los Trayectos, así como la distribución horaria en los diferentes módulos. Las cargas horarias son horas totales curriculares para los estudiantes. Es necesario tener presente que las cargas horarias pueden variar de acuerdo a las particularidades de orientación profesional.

12 Para tener referencia de las diferentes opciones de cursado de la propuesta acceder a: <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/programas-fpb>

Cuadro N° 2 Trayectos/distribución horaria

	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Módulo 4	Módulo 5	Módulo 6	Cargas horarias totales
Trayecto I	510	510	510	510	430	430	2900
Trayecto II	510	510	574	574	-----	-----	2168
Trayecto III	382	382	574	574	-----	-----	1912

Fuente: Elaboración propia, en base a documento del Plan FPB.

Desde el punto de vista de los docentes es importante destacar que el diseño curricular prevé los EDI, espacios en los que participan todos los docentes del grupo con una frecuencia semanal. Allí diseñan, elaboran y acuerdan propuestas pedagógico-didácticas desde una mirada integrada construyendo de forma interdisciplinar Unidades Didácticas Integradas (UDI).

Los EDI se caracterizan por ser un espacio privilegiado donde los docentes acuerdan y diseñan una parte del currículum del FPB que no está prescripto. Se resalta, en este sentido, la autonomía que tiene el colectivo docente para seleccionar, adaptar y definir aspectos curriculares que den respuestas a las necesidades de aprendizaje de los estudiantes. El EDI posibilita la contextualización de la propuesta curricular, volviéndola única e irrepetible. Además del diseño de las UDI, en los EDI el colectivo realiza un proceso de re planificación, evaluación y seguimiento continuo, teniendo como referencia el grupo de estudiantes y los logros de aprendizajes puestos como objetivo. El EDI se convirtió, en la mayoría de los casos, en una instancia de trabajo en equipo que profesionaliza al docente, además de propiciar el intercambio de experiencias y la construcción continua. En este intercambio, los docentes tienen la posibilidad de conocer lenguajes diferentes pertenecientes al mundo profesional de la orientación en la que trabaja, así como de las asignaturas del componente general. Se visualiza, además, como un espacio en el cual el colectivo tiene que responder a los desafíos que se presentan en lo cotidiano, valorando los procesos de aprendizaje de los estudiantes y del propio colectivo.

La didáctica integrada, por su parte, promueve el trabajo colaborativo entre dos o más docentes en un mismo espacio físico. La integración se convierte en la actividad en la que se construyen

nuevos aprendizajes, tanto en los estudiantes como en los docentes.

Momentos en la trayectoria institucional del FPB Plan 2007

Para el presente estudio se definen tres momentos que marcaron la trayectoria institucional del Plan FPB. Para ellos se tienen en cuenta hitos transformadores en la trayectoria institucional, considerados sustanciales para el desarrollo de la propuesta. El primer momento se ubica entre 2007-2012, se denomina “Implementación y desarrollo del Plan FPB”, el segundo, ubicado 2013 al 2016 “Expansión, diversificación y cambio en la gestión del Plan”, y el tercer y último momento correspondiente al período 2017-2020 “Cambios en las condiciones para el ingreso al Plan FPB”.

Momento I: Implementación y desarrollo del Plan FPB - Período 2007-2012

El primer momento se ubica en el período 2007-2012 constituido por una fase inicial de la política y su implementación. El Plan se aprueba en el año 2007 y se pone en práctica en 2008. En su inicio la propuesta fue gestionada por el Programa Planeamiento Educativo de UTU con un Equipo Técnico integrado por los coordinadores del Plan, Articuladores de Educadores y UAL, liderado por la Directora de dicho Programa. Este Equipo se encargó de llevar adelante los primeros pasos en el acompañamiento y el proceso de sensibilización a inspectores, directores y docentes de los centros seleccionados para desarrollar la propuesta.

Durante 2008, el Equipo Técnico trabajó en forma conjunta con los docentes y directores de los centros educativos en la construcción participativa del Reglamento de Pasaje de Módulo (REPAM) y de los programas de las asignaturas en donde participaron docentes e Inspectores Técnicos¹³. Se realizaron talleres con directores para abordar las principales características del Plan y la implicación del mismo en la gestión educativa. Sumado a ello, se realizaron talleres de sensibilización con los docentes donde se trabajaron los principales ejes del Plan como ser la integralidad, el trabajo en la EDI, la construcción de la UDI y la evaluación integrada.

Las orientaciones que se diseñaron e implementaron en este periodo fueron: Gastronomía, Electrotecnia, Mecánica General, Carpintería, Mecánica Automotriz, Vestimenta, Informática, Producción de Carne y Ovino, Producción Lechera, Producción Ganadera, Belleza y Vivero.

La matrícula inicial fue de 1189 estudiantes distribuidos en 12 centros educativos de todo el país:

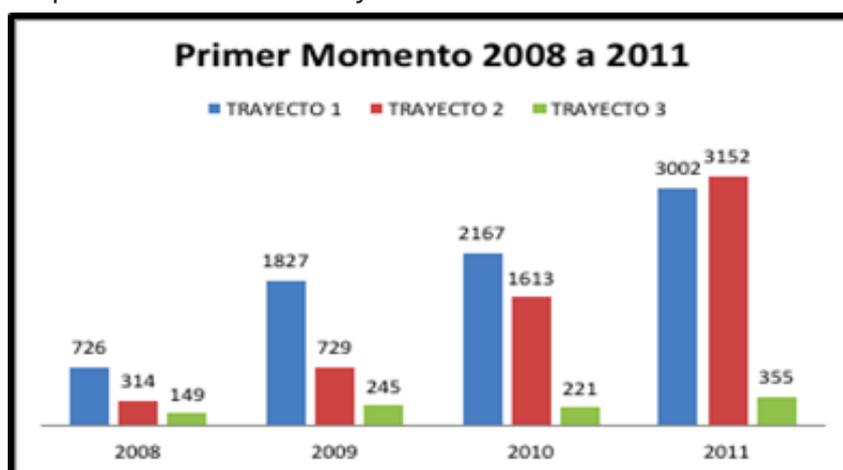
13 El Tomo II del FPB contiene el REPAM, los programas de las asignaturas y la lista de todos los docentes que participaron en el proceso. Ver en:

https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-10/REPAM_Reg_FPB_2007_tomo_II.pdf

Técnica Superior La Piedras, Técnica Paso Carrasco, Técnica Fraile Muerto, Técnica Trinidad, Técnica Superior Florida, Agraria San Carlos, Técnica Barrio Lavalleja, Técnica Paso de la Arena, Técnica Piedras Blancas, Técnica Superior Paysandú, Técnica Paso de los Toros y Técnica Tacuarembó. Para 2012, la cantidad de centros educativos que contaban con esta propuesta en su oferta educativa se quintuplicó alcanzando a 65 escuelas distribuidas en todo el país.

En cuanto al comportamiento de los trayectos en este primer momento, como se observa en el siguiente cuadro, existió una impronta marcada por el Trayecto I (jóvenes de 15 años sólo con primaria completa) hasta el año 2011; luego empieza a marcarse un cambio en la conformación de la matrícula siendo el Trayecto II (jóvenes con al menos un año de EMB aprobado) quien recibe el mayor número de matrícula del Plan. Lo anterior da cuenta de un proceso de “pasaje” de estudiantes del Trayecto I módulo 2 al Trayecto II módulo 1.

Gráfico N° 1- Comportamiento de los Trayectos en el 1er Momento



Fuente: Departamento Estadística, Programa de Planeamiento Educativo (DGETP-UTU).

Respecto al acompañamiento del Plan, en el año 2009 se conforma el Equipo de Seguimiento del FPB integrado por representantes de Inspección Regional, Inspección Técnica, ATD, Articuladora de Educadores y UAL; Coordinadores del Plan, la Dirección de Programa Planeamiento Educativo y otros actores que se integran de acuerdo a la temática abordada. Este dispositivo de seguimiento tiene como objetivo realizar el acompañamiento y seguimiento de la implementación de la propuesta a nivel nacional. En sus inicios funcionaba de forma sistemática, permitiendo realizar un seguimiento de todas las dimensiones del Plan, abordando simultáneamente la dimensión pedagógica y operativa.

El Equipo de Seguimiento se encargó de planificar y desarrollar los talleres de sensibilización con equipos de dirección y docentes. Se realizaron visitas con los inspectores regionales a todos los centros que desarrollaban la propuesta y se trabajó de forma sistemática con los actores involucrados. Al extenderse el Plan FPB a diversos centros educativos fueron surgiendo una serie de

situaciones a incluir y aspectos a adecuar que no estaban previstos inicialmente. Una de las adecuaciones, considerada en ese momento como una solución y que afectó al desarrollo de los trayectos educativos de los estudiantes, fue la reconversión de los Trayectos I a II. Aquellos grupos que finalizaron el primer año con pocos estudiantes reconvirtieron el Trayecto I a II; los estudiantes del Trayecto I Módulo 1 y 2 pasaban el año siguiente a Trayecto II módulo 1. Esta estrategia de reconversión permite el ingreso de nuevos estudiantes con primero de CB aprobado.

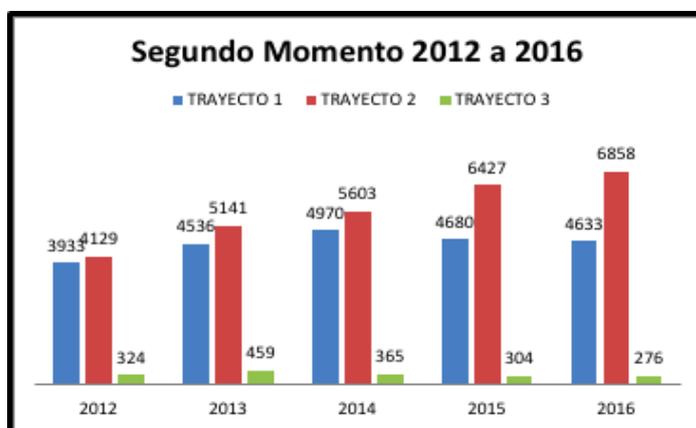
Momento II: Expansión, diversificación y cambio en la gestión del Plan Periodo 2013-2016

El segundo momento corresponde a su expansión. No solo se amplió el número de centros educativos y el de matriculados, sino que también se produjo un aumento en la diversificación de sus orientaciones profesionales: Deporte y Recreación, Robótica, Construcción, Sanitaria, Audiovisual, Producción Hortícola, Artes Gráficas, Chapa y Pintura, Energías Renovables, Hípica, Granja, Refrigeración, Panadería, Música, Técnicas Creativas, Artes y Artesanías. En este periodo, además, se diseñaron otras modalidades de FPB como el Programa Redescubrir en convenio con el MEC-CECAP, FPB Experimental (Trayecto I en 4 módulos), FPB Rural modalidad semipresencial - Producción Agropecuaria Sostenible.

Así como surge un incremento de las orientaciones profesionales aumentaron los centros que incorporan la propuesta en su oferta educativa. En el momento anterior eran 65, mientras que para finales del 2016 alcanzaba a poco menos de 100 centros educativos.

Dicha expansión del Plan se torna cada vez más evidente, y con ella la consolidación de algunos comportamientos institucionales también en relación a los trayectos. Como se observa en el siguiente gráfico, este segundo momento se encuentra marcado por el aumento en el pasaje entre trayectos y la predominancia del Trayecto II como el de mayor representación, con marcado ascenso a lo largo del período.

Gráfico N° 2- Comportamiento de los Trayectos en el 2do Momento



Fuente: Departamento Estadística. Programa de Planeamiento Educativo (DGTEP-UTU).

Respecto a la gestión pedagógica y administrativa en este período, la propuesta pasa a depender

del Programa de Educación Básica. Este cambio impactó en la forma de funcionamiento del Plan: se incrementa el número de propuestas, aumenta significativamente la matrícula, se diversifican sus orientaciones y cambian los equipos técnicos que acompañaban la implementación. Ello, sin duda, constituyó un momento clave donde se transformó definitivamente la fase inicial piloto con una masificación poco escalonada.

Durante la implementación se generaron espacios de revisión o reflexión, de los que destacamos el Proceso Participativo de Evaluación y Ajuste (PPEA). El objetivo del PPEA fue evaluar y proponer ajustes por medio de un proceso participativo que comprendió a los actores del Plan en general y al colectivo de los centros educativos en particular. El carácter participativo de este proceso fue coherente con la propia creación, instalación y desarrollo del Plan FPB que contó desde un primer momento con la participación y aportes de los diferentes colectivos comprometidos con esta propuesta. En este proceso participaron los Coordinadores de las EDI, en representación de los colectivos docentes, quienes trabajaron por medio de encuentros regionales en todo el país. Como resultado del PPEA se elaboró un informe del proceso y se levantaron insumos para presentar la reformulación del Reglamento de Evaluación de Pasaje de Módulo (REPAM), que fuera aprobado por el Exp. 779/15-Res 2035/2016- Res.1207/11.

Simultáneamente surgieron modificaciones en la estructura curricular. A modo de ejemplo, en 2015 se realizó la modificación de la organización curricular de las ciencias experimentales¹⁴ y, a partir de 2013 en los diseños de nuevas orientaciones, la asignatura Tecnología se integra a la carga horaria de Taller.

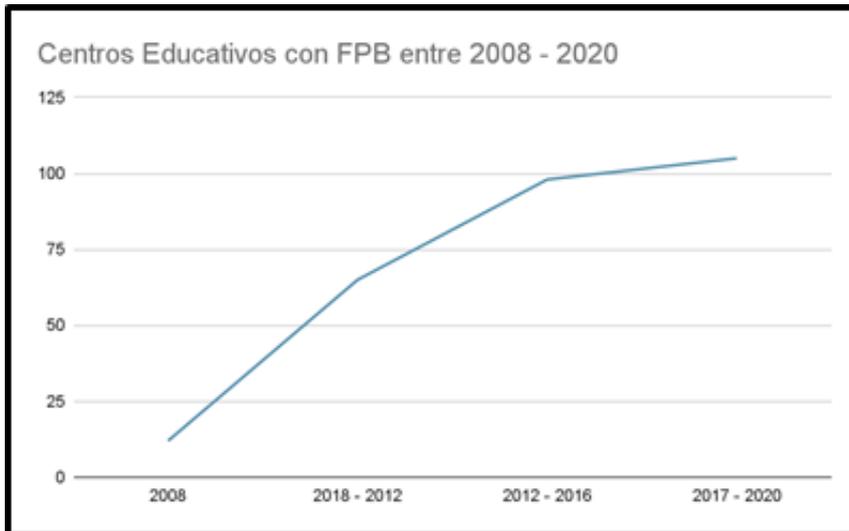
Momento III- Cambios en las condiciones para el ingreso al Plan FPB - Periodo 2017-2020

El tercer momento coincide con una pausa en la generación de nuevas orientaciones, donde se diseñó solamente una especialidad: Diseño en Madera.

En 2016, el Consejo de UTU resolvió autorizar al ingreso en los cursos de Formación Profesional Básica - Plan 2007, a aquellos estudiantes que acrediten el ciclo de educación primaria aprobada, sin límite mínimo de edad (Res. 3388/16, Acta Nro. 77). Este cambio en las condiciones de ingreso comenzó a aplicarse en 2017 y se fundamenta en una solicitud realizada por el Consejo de Educación Inicial y Primaria y por las demandas recibidas por parte de las familias en las inscripciones. Esta modificación en la edad de ingreso de los estudiantes no tiene un vínculo directo con la cantidad de centros educativos que cuentan con la propuesta, ya que se mantiene similar al momento anterior: 105 centros educativos de todo el país como vemos en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 3 - Evolución centros educativos Plan FPB (2008 - 2020)

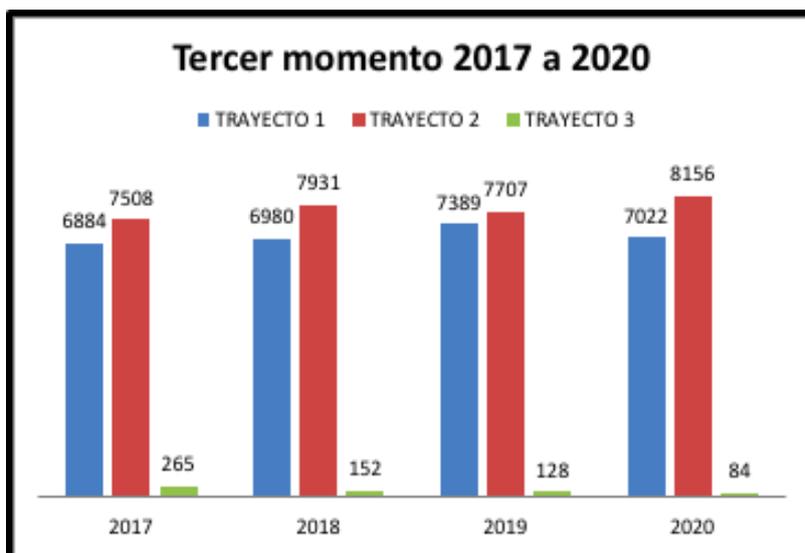
14 Exp. 5391/2015-Res. 1851/15 de Modificación de la organización de las Ciencias Experimentales.



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Departamento de Programación de la Oferta Educativa, Programa de Planeamiento Educativo (DGETP-UTU)

En cuanto al comportamiento de los trayectos del Plan en este tercer momento al presente, la situación se ve signada por la reducción del criterio de edad como requisito de ingreso. Como se observa en el siguiente cuadro ello significó un crecimiento sustantivo del Trayecto I como consecuencia de dicha resolución y un incremento del Plan que significó el crecimiento de la EMB.

Gráfico N° 4- Comportamiento de los Trayectos en el 3er Momento



Fuente: Departamento Estadística. Programa de Planeamiento Educativo (DGETP-UTU).

De acuerdo con la información proporcionada¹⁵ es la propuesta educativa de mayor expansión en el nivel de la EMB que, en los primeros años, se comporta en forma gradual y progresiva¹⁶. Es una propuesta compleja por su génesis, su organización curricular modular y su implementación; independiente, semestral, secuencial y en diferentes trayectos, según la historia educativa de los jóvenes. Desde los primeros años de implementación hasta la actualidad, la percepción de la Formación Profesional en el nivel educativo obligatorio ha ido cambiando. Paulatinamente el Plan FPB ha ido adquiriendo un mayor peso en la matrícula de la EMB de UTU.

En 2015 comienza a manifestarse una expansión en las orientaciones profesionales, en 2017 cambia el límite de edad en el ingreso de 15 a 12 años y acentúa el crecimiento en su matrícula. Así, en 2020, el 40 % del total de alumnos en EMB¹⁷ estaba matriculado en un curso de FPB. La matrícula se compone, mayormente, de jóvenes con primaria completa y primer año de EMB aprobado; en el Trayecto III es significativamente menor, posiblemente vinculado a los requisitos de ingreso para este trayecto (segundo año de EMB aprobado).

Gráfico N ° 5 - Evolución de la matrícula Plan FPB marcada por cada Momento (I, II y III)



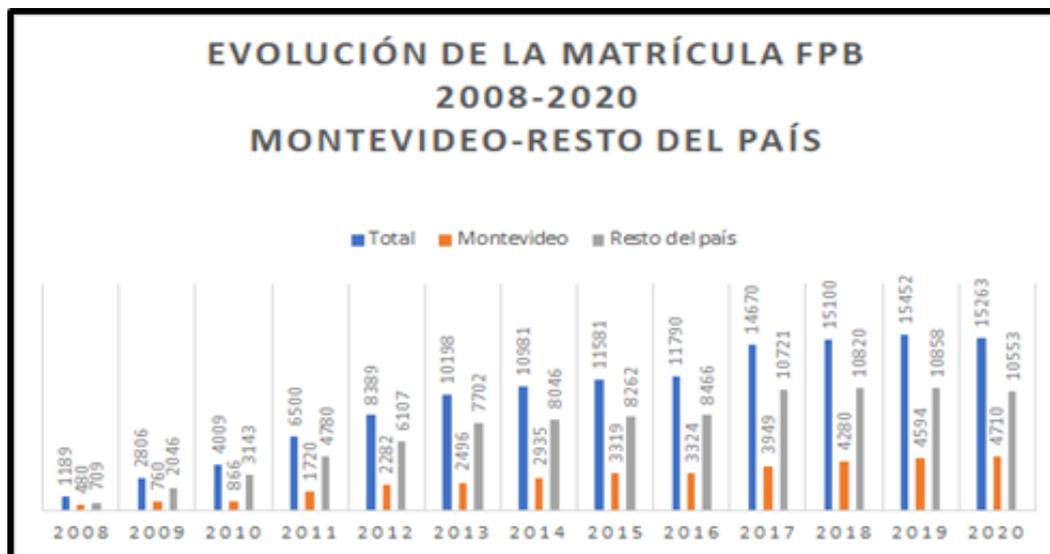
Fuente: Departamento Estadística, Programa de Planeamiento Educativo (DGETP-UTU).

15 Ver <https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/>

16 Expansión gradual tanto a nivel de centros educativos como de orientaciones profesionales

17 Programa Planeamiento Educativo, Departamento de Estadística. Informe de Matrícula 2020.

Gráfico N° 6 - Evolución de la matrícula Plan FPB 2008-2020 Montevideo - Resto del País



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Departamento de Estadística, Programa de Planeamiento Educativo (DGETP-UTU).

En los Gráficos 5 y 6 se evidencia que el FPB logró en estos doce años una amplia cobertura en matrícula y distribución geográfica.

El incremento sustantivo de la matrícula¹⁸ y la ampliación de la oferta en diferentes orientaciones (muy amplia en todos los sectores económicos) verificada en los últimos años, constituye, una base de sustento para el énfasis actual en torno a una evaluación.

La población objetivo de este Plan ha sido un foco importante a la hora del análisis del comportamiento de la matrícula en estos tres momentos, y constituye un tema crucial en la evaluación de la propuesta.

En el Gráfico 7 muestra que, en un primer momento, la franja principal para la cual fue pensado y diseñado el plan fue la que mayor recepción y cobertura ha tenido (jóvenes de 15 a 17 años), incluso se aprecia que entre estudiantes de 12 a 14 también hay una “inquietud” por ser parte y transitar dicho plan, si bien para el 2011 sólo representan el 6% de la matrícula total del plan.

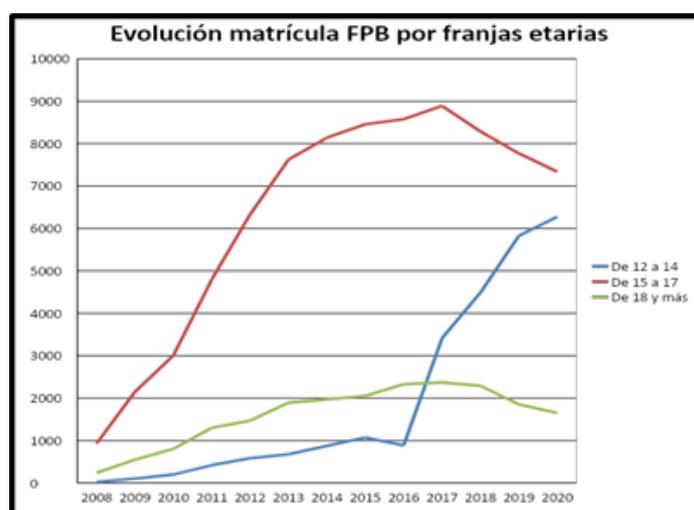
En el segundo momento la distribución por franjas etarias empieza a mostrar un crecimiento más moderado, aunque en cada franja hay matices. En los jóvenes de 15 a 17 años el crecimiento es más lento; sin embargo, entre los 12 a 14 años casi se duplica la presencia de jóvenes transitando

¹⁸ Crecimiento de la matrícula del 2017 en adelante de los adolescentes menores de quince años, aspecto no menor a la hora de analizar esta propuesta educativa que inicialmente tuvo como objetivo los desvinculados mayores de quince años de la EMB

el plan.

En el tercer momento se presenta un crecimiento significativo de la franja de 12 a 14 años. El crecimiento del plan claramente está determinado por esta modificación. En cambio, las franjas de 15 a 17 y 18 y más presentan un decrecimiento en este último período. Con ello, el Plan cambia de una mirada de propuesta de segunda oportunidad de la EMB a una propuesta alternativa de cursada de CBT para poblaciones en edades teóricas para dicho nivel.

Gráfico N ° 7 - Evolución de la matrícula Plan FPB 2008-2020 por franjas etarias

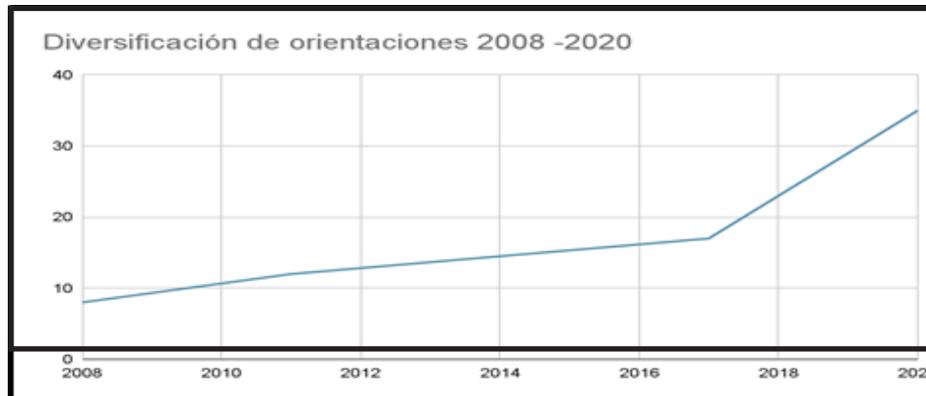


Fuente: Departamento Estadística, Programa de Planeamiento Educativo (DGETP-UTU).

En cuanto al comportamiento de las orientaciones en cada uno de los momentos definidos resulta relevante observar cómo se diversifica la propuesta y cuáles fueron aquellas que tuvieron mayor matrícula.

El gráfico 8 muestra que el tercer momento es el que marca un fuerte crecimiento en la diversificación de las orientaciones, llegando en la actualidad a más de 30. Respecto a las orientaciones con mayor matrícula en cada uno de los momentos y los trayectos se puede observar en el siguiente cuadro una continuidad en algunas orientaciones que se han mantenido en la evolución temporal del Plan.

Gráfico N ° 8 - Evolución en la diversificación de orientaciones 2008 - 2020



Fuente: Elaboración propia en base a los datos del Departamento de Estadística, Programa de Planeamiento Educativo (DGETP-UTU)

Cuadro N°3 Oferta educativa por momentos

	Momento I	Momento II	Momento III
Trayecto I	Electricidad y Electrónica, Carpintería, Gastronomía, Belleza	Carpintería, Gastronomía, Belleza, Electricidad y Electrónica, Deporte (año 2016).	Gastronomía, Deporte, Mantenimiento y reparación de Vehículos En la actualidad Deporte, Gastronomía, Belleza e Informática.
Trayecto II	Mantenimiento y Reparación de Vehículos, Belleza, Electricidad y Electrónica, Gastronomía.	Belleza, Comercio y Administración, Electricidad y Electrónica, Mantenimiento y Reparación de Vehículos.	Gastronomía, Electricidad y Electrónica, Informática, Mantenimiento y reparación de Vehículos En la actualidad, Belleza, Deporte, Gastronomía e Informática

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro precedente se observa cómo la migración de sectores de TI a TII ha sido el resultado del pasaje entre trayectos. Además, los sectores con más representación están asociados al área de Servicios en primer lugar, seguido del área Industrial (con los sectores más clásicos de la institución).

En este mismo período, a la vez que se efectuaban cambios en los requisitos para el ingreso, se procedió a pensar estrategias para actualizar y ajustar la propuesta en base a lo observado en la implementación y las consultas efectuadas a colectivos docentes. Es así que, en el año 2017, la Dirección del Programa Educación Básica y el Equipo de Seguimiento del Plan FPB trabajaron en la elaboración de una propuesta de reformulación. En ella se planteaba:

- Fortalecer los primeros módulos de los Trayectos I y II para evitar la desvinculación en este primer momento de la propuesta.
- Generar una entrada más hospitalaria a la institución, entendiendo que los estudiantes han tenido experiencias escolares fragmentadas y la Institución que los recibe no puede operar de forma selectiva.
- Incorporar estrategias de trabajo exitosas, producidas por el diálogo entre lo formal y lo no formal, específicamente de la propuesta Redescubrir modalidad III.
- Generar una propuesta que permita al estudiante postergar la elección de opción profesional, y que luego de cursar los primeros dos módulos pueda inscribirse en cualquier opción de Trayecto II atendiendo gustos, intereses y posibilidades.
- Reconocer la diversidad de los adolescentes y brindar la posibilidad de navegabilidad y trayectorias diversas (Coordinación entre escuelas técnicas para propuestas de Trayecto II).
- Ofrecer los dos primeros módulos con mayor flexibilidad y acompañamiento, tomando en cuenta las condiciones y dificultades que presentan muchos adolescentes que integran la propuesta.
- Fortalecer los acompañamientos educativos: generando un espacio grupal de acompañamiento educativo (entendido como área de integración educativa) que sea transversal a toda la propuesta.
- Promover el vínculo entre pares (tutorías) y con docentes tutores/referentes que acompañen las trayectorias y operen en el sostenimiento.
- Que la propuesta esté en consonancia con los esfuerzos de generar un marco curricular común de la EMB que favorezca la continuidad educativa y que responda a ciertos estándares de calidad.
- Propiciar la experimentación de talleres en los módulos 1 y 2.
- Incluir la recreación y las prácticas deportivas en la propuesta curricular.

Finalmente, esta propuesta presentada a las autoridades del CETP-UTU fue desestimada y no aprobada.



III- ESTUDIOS ACADÉMICOS: ANTECEDENTES

III- ESTUDIOS ACADÉMICOS: ANTECEDENTES

En el marco de la revisión de estudios de antecedentes en torno a la EMB de UTU es posible observar que la mayoría de ellos hacen mención al Plan FPB, notándose una ausencia de estudios que se centren en analizar el Ciclo Básico Tecnológico u otras propuestas de este nivel educativo.

Realizando un breve recorrido por las principales publicaciones en torno a la EMB en la institución, encontramos ejes temáticos principales con las que posee una estrecha relación: a) las políticas de inclusión educativa en la EMB de UTU, b) el estado de situación de la EMB a la actualidad, c) las políticas curriculares de la EMB de UTU, d) el Plan FPB como propuesta educativa innovadora. A continuación desarrollaremos brevemente cada uno de los ejes, incluyendo referencias de las principales publicaciones identificadas.

Políticas de inclusión educativa en EMB

Los estudios encontrados sobre EMB de UTU que atraviesan el término “inclusión educativa” comenzaron, aproximadamente, a partir del año 2009, lo que guarda lógica en el entendido de que la propuesta FPB surge en el año 2007 y ello deja un mojón importante en la educación básica técnica y tecnológica. En este contexto, Alonso y Fernández (2009), en su estudio denominado “Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011)”, se propusieron indagar en la definición de inclusión educativa analizando dos propuestas educativas, una de las cuales fue el Plan FPB. En este trabajo analizan el marco institucional que regula las relaciones entre las distintas agencias participantes y el modelo pedagógico organizacional instrumentado.

En referencia a los distintos tipos de arreglos institucionales consideran, como hallazgo de la investigación, que la propuesta FPB posee un modelo de arreglos centrales, con énfasis curricular y auto-referente. Agregan, además, que el modelo FPB es consistente con el sendero de condicionamientos institucionales de UTU, de forma que ambos han operado en la modalidad de “retornos crecientes”.

Posteriormente, Mancebo y Goyeneche (2010) en su trabajo “Las políticas de inclusión educativa: entre la exclusión social y la innovación pedagógica” ubican el desarrollo conceptual del movimiento vinculado a la “inclusión educativa” y su relación con anteriores conceptualizaciones y reflexiones socioeducativas. Refieren, en este contexto, a los principales programas de inclusión educativa en el Cono Sur y ubican al FPB como uno de los aplicados en nuestro país.

Mancebo, Carneiro y Lizbona (2014) destacan las políticas de inclusión educativa de 2005 a 2013 dentro de las políticas de protección social. Allí ubican al Plan FPB como una de las políticas que atienden la desafiliación educativa.

Por su parte, Tabaré Fernández (2010) realiza un recorrido por las políticas educativas de inclusión desarrolladas en el primer gobierno del Frente Amplio (2005-2009) y, en ese marco, destaca el Plan FPB como una de las políticas que cumple con tres pilares necesarios provenientes de la hipótesis del encadenamiento institucional: 1) marco legal que restringe/habilita, 2) relación entre el diseño de los incentivos del programa y los cambios curriculares que la inclusión educativa genera y 3) cambios curriculares originales de cada sector institucional.

Siguiendo la línea de los institucionalismos, Fernández y Mancebo (2018) en su artículo “Las política de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?”, plantean un estudio de las instituciones educativas a través de las políticas de inclusión que se promovieron de 2005 a 2014 y las dividen en dos grandes tipos: las que buscan la permanencia de estudiantes con alto riesgo de abandono, a las que llama políticas de “integración” o, citando a Rumberger (2004), “escuela dentro de la escuela” (“school-within-school”); y las que buscan la revinculación de aquellos que están fuera de la escuela a las que denomina políticas de “revinculación” o, en términos de Rumberger (2004), las “escuelas alternativas” (“alternatives-schools”).

Los autores plantean, en este sentido, la “erosión de la matriz institucional” ya que sostienen la hipótesis de que las instituciones que desarrollan estas políticas de inclusión educativa que ellos toman —dentro del cual se encuentra el Plan FPB— realizan excepciones pero no modifican su institucionalidad.

Para estudiar cada propuesta utilizan las siguientes categorías de análisis: (i) el Estado Docente; (ii) el centralismo; (iii) una escuela común y universal, con una enseñanza propedéutica; (iv) el garantismo unilateral; y, v) el control burocrático.

Respecto a las modificaciones o excepciones que destacan del Plan FPB en cada categoría, cabe destacar:

- La descentralización curricular, respecto a la autonomía que otorga a los centros, está vinculada a lo curricular.
- La perspectiva de la revinculación educativa, que busca llegar a una población con necesidades educativas distintas a las que se proponen otros programas; y/o con historias educativas de fracaso escolar que pueden predisponerlos negativamente a las experiencias académicas.
- Supone una modificación curricular de la EMB, sustancialmente diferente a la del Ciclo Básico.
- Respecto a lo burocrático, resaltan que son las mismas estrategias de inspecciones que acompañan las propuestas, aunque bien se generan nuevos roles de enseñanza directa.

En síntesis, en virtud de los antecedentes esbozados es posible señalar que, dentro de la EMB de UTU, el Plan FPB resalta por ser la propuesta más analizada desde la perspectiva de inclusión educativa por diferentes autores desde 2009 a 2018.

Estado de situación de la EMB

En su estudio sobre la transformación de la Educación Media en Uruguay, Aristimuño y De Armas (2012) realizan un análisis comparado que puede aportar a pensar dicho nivel y dejan clara la tendencia de crecimiento en el grupo de países de desarrollo educativo alto y muy alto en la matrícula de educación media tecnológica. Ello responde a una tendencia general de cambio de las competencias esperadas al egreso de la educación media y las necesidades de la cultura vigente.

Asimismo, plantean que muchos de estos países desarrollan propuestas curriculares más “amigables” y más pertinentes, cambios en los mecanismos tradicionales de evaluación y un replanteo relativo a la repetición que se elimina o se deja como última instancia.

En el caso uruguayo muchas de estas cuestiones son pensadas en la educación media que funciona en la órbita del CTEP-UTU, que ha modificado, ajustado y pensado el perfil de egreso para sus propuestas.

El “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay” (INEEd, 2014) deja entrever algunas cuestiones relativas a la EMB en nuestro país. Por una parte, el Ciclo básico tanto de CES como del CTEP mantienen una lógica curricular y pedagógica común, estructurada en asignaturas iguales y con una fuerte lógica propedéutica y poca revisión curricular. Plantean limitaciones en los contenidos vinculados con el desempeño en la vida, el trabajo, la diversidad de expresiones artísticas, el desarrollo personal-familiar y social, y las nuevas tecnologías. (INEEd, 2014:160). En esta línea sugieren que el alto grado de asignaturismo dificulta el logro en EMB de la articulación entre teoría y práctica, la experimentación y la inclusión curricular de los intereses provenientes de los estudiantes.

En el informe se posiciona al FPB como propuesta de reingreso al sistema educativo, que otorga menores habilidades para la continuidad educativa por la selección de contenidos que realiza y otorgando más tiempo formativo a la educación profesional. Asimismo, es contradictoria la certificación profesional con el mandato de continuidad educativa.

Otorgar un certificado profesional al finalizar la educación media básica constituye un mensaje contradictorio entre la política curricular y el mandato explícito de la política educativa, cuyo vector principal en este momento pasa por la obligatoriedad de la educación media completa (INEEd, 2014: 160).

En la misma línea, expresan que el FPB fortalece capacidades vinculadas al aprendizaje práctico y la experimentación, el dilema de la diversificación y la posibilidad de responder a diferentes poblaciones a través de sus trayectos.

Respecto al proceso de formulación, plantea algunas tensiones entre el equipo que coordinó su formulación y los informes de las ATD; sin embargo, resaltan la alta participación de actores externos, la consultas con actores sociales territoriales (INAU, MIDES, SOCAT, entre otros). Se destaca, además, el lugar del rol docente para la evaluación formativa, la coordinación curricular y los espacios de reflexión.

Políticas curriculares de EMB

En el estudio que desarrollan Palamidessi y Feldman en el INEE, “Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay” (2015), exponen ciertos análisis de la EMB respecto a sus estructuras curriculares. Allí mencionan algunos insumos que resultan interesantes para analizar los cambios curriculares de la EMB de UTU.

Respecto al Ciclo Básico, los autores expresan que las propuestas del caso uruguayo guardan muchas similitudes con divisiones del conocimiento escolar: una variedad limitada de unidades curriculares primando el formato asignatura, el espacio Taller como el principal diferenciador de las propuestas analizadas con gran presencia en la currícula, ya que en el plan de 2007 llega a representar el 25% de la carga horaria total.

Asimismo, encuentran algunas dificultades en la oferta educativa y la mirada de un estudiante activo ante la selección de campos de interés para su formación. Los autores destacan que “la opcionalidad, para los planes de ciclo básico analizados, el porcentaje con relación a la carga horaria total es bajo o inexistente. De hecho, los planes de 1986-1993, 1996 (ciclo básico de liceos) y 1996-2005 (ciclo básico tecnológico) no tienen opcionalidad” (INEE, 2015: 41).

Respecto al Plan FPB identifican elementos de su conformación que hacen novedosa la propuesta. Entre ellos, destacan la flexibilidad y las trayectorias de cursada con continuidad educativa, a la vez que reconocen la calificación obtenida: “La formación profesional básica se estructura en tres trayectos de diferente duración, diseñados para adaptarse a los recorridos educativos previos y los aprendizajes de los ingresantes. Cada uno de los tres trayectos supone un recorrido completo, con diferente punto de partida pero igual terminalidad” (INEE, 2015: 42).

Además, se realiza un análisis del componente formativo donde se reconocen algunas carencias como la formación en artes, educación física-corporal, al tiempo que se observa como positivo la promoción de oportunidades educativas inclusivas, destacando que este componente “propuso innovaciones de importancia con relación al clásico formato escolar, creando un campo de experimentación en consonancia con otras experiencias de la región destinadas a promover oportunidades educativas a sectores habitualmente excluidos de ellas” (INEE, 2015: 43).



IV- DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA

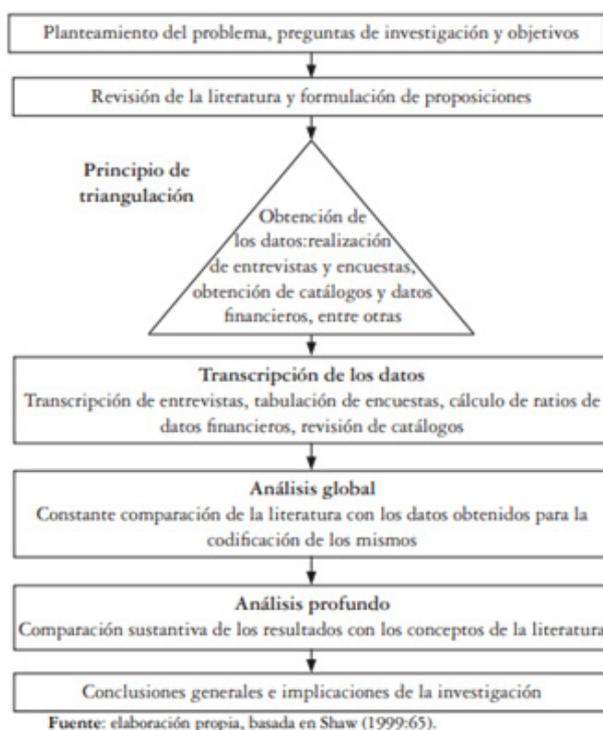
IV- DESCRIPCIÓN DE LA METODOLOGÍA ¹⁹

El objetivo de este estudio es indagar sobre el diseño, el desarrollo y las modificaciones que ha experimentado el Plan FPB entre los años 2007 y 2020. En este marco, los objetivos específicos son:

- Recabar información para analizar los ejes centrales del desarrollo del Plan FPB mediante consulta a actores claves y análisis de documentos.
- Identificar las principales fortalezas, oportunidades, tensiones y dificultades que ha presentado el Plan en su período de implementación a través de análisis discursivos de los actores consultados y de documentos institucionales.
- Proyectar posibles líneas de acción para la actualización y fortalecimiento de la propuesta educativa.

En referencia al método de estudio de caso como herramienta metodológica, su mayor fortaleza radica en que a partir de él se registra la perspectiva de las personas específicas acerca de los hechos; es decir, cómo construyen su realidad social y cómo forman parte en esta propuesta. La nota distintiva de este estudio de caso centra su interés en el Plan FPB, en la comprensión de la particularidad y la complejidad del significado de una realidad educativa contextualizada en la EMB de UTU.

Según expone Chetty (1996, citado en Martínez 2006:175) el estudio de caso es un método riguroso “adecuado para investigar fenómenos en los que se busca dar respuesta a cómo y por qué ocurren diversos fenómenos, a la vez que permite estudiar un tema determinado, donde se permite estudiar los fenómenos desde múltiples perspectivas y no desde la influencia de una sola variable”. Este tipo de estudios habilitan la aparición de nuevas señales sobre los temas que emergen y juegan un papel importante en la investigación, por lo que no debería ser utilizado meramente como exploración inicial de un fenómeno determinado. A continuación se presenta el esquema de flujo que representa el proceso de indagación seguido en el presente Estudio de Caso:



¹⁹ Ver en Anexo I las pautas utilizadas para el relevamiento de información.

Respecto a la selección de las técnicas, estas se orientan al enfoque cualitativo. Para la recolección de insumos sobre las visiones de los diferentes actores seleccionados se utilizaron entrevistas, análisis documental, así como también informes estadísticos. Las entrevistas tuvieron carácter semiestructurado y fueron realizadas en formatos individuales, colectivos y Focus Group. Las dinámicas de intercambio se desarrollaron en modalidad virtual-presencial, utilizando plataformas como Zoom a los efectos de salvaguardar los protocolos vigentes en el contexto de emergencia sanitaria. En total se realizaron doce entrevistas.

En referencia al Focus Group desarrollado con estudiantes, adoptó el modelo de conversatorio en torno a tópicos mediados por memes para movilizar el interés en la participación y el rompehielo necesario para abordar las temáticas.

Los actores consultados fueron seleccionados teniendo en cuenta su conocimiento sobre el Plan FPB desde la experiencia en tareas docentes, de gestión educativa o por la representatividad ante colectivos docentes. En el caso de las voces estudiantiles, se obtuvieron en aquellos centros donde sus directores fueron entrevistados para sumar miradas sobre la experiencia del Plan en el territorio y las representaciones que de ellas construyen quienes son parte central en la propuesta. En el cuadro Nro. 4 se detallan los actores involucrados, describiendo roles y criterios para su selección:

Cuadro N°4. Roles y criterios de selección de actores consultados

Actor y rol	Criterios de selección
Director de Educación Básica	Importancia de su rol actual y experiencia en tareas de gestión educativas vinculadas al Plan.
Dirección de Gestión Educativa	
Dirección Programa Educación para el Agro	
Miembros de la Mesa Permanente de la Asamblea Técnico Docente	Espacio institucional de participación docente con comisiones temáticas respecto a la implementación del Plan.
Inspectores regionales	Conocimiento en territorio de la gestión en la implementación del Plan.
Inspectora coordinadora	Rol actual y trayectoria en la implementación de la propuesta.

Inspectores técnicos	Participación en el diseño de la propuesta, acompañamiento y vínculos con los docentes en la implementación.
Directores de Centros Educativos	Escuelas de Montevideo e Interior urbano, tamaño de la matrícula en base a casos polares y trayectoria en la gestión del centro con propuesta FPB.
Integrantes de Equipos Multidisciplinarios y Unidad Coordinadora de Atención al Estudiante (UCAE)	Mirada de los territorios donde se implementa el Plan, conocimiento en estrategias de acompañamiento-seguimiento, y trabajo con estudiantes.
Coordinadora de Departamento de Alfabetización Laboral	
Estudiantes	Seleccionados de manera aleatoria, concurren a los centros donde fueron entrevistados los Directores.

Fuente: Elaboración propia.

Respecto al procesamiento de la información, cabe destacar que se procedió a codificar las entrevistas con el fin de garantizar el anonimato de los participantes en las consultas.

Entrevista Educación Básica	EDB1
Entrevista Gestión Escolar	EDG1
Entrevista autoridad Programa Educación para el Agro e Inspector del área	EDA- IA
Entrevista ATD	ED1 ED2
Entrevista Inspección coordinadora	EI1
Focus Group Inspectores regionales	FR1- FR2
Focus Group Inspectores técnicos	FT1-FT2- FT3- FT4- FT5- FT6- FT7
Focus Group Directores de centros educativos	FD1, FD2, FD3, FD4, FD5, FD6, FD7, FD8, FD9, FD10
Focus Group Integrantes Equipos multidisciplinarios y UCAE	FE- FE1-FE2- FE3-FE4-FE5- FE6-FE7-FE8
Grupo Estudiantes	GE

Fuente: Elaboración propia.

En el cuadro Nro. 6, que figura a continuación, se presentan las dimensiones abordadas en el presente estudio que guiaron el desarrollo del trabajo de campo, el análisis y las conclusiones.

DIMENSIÓN	SUBDIMENSIÓN	INDICADORES
Formación Profesional y Técnica en el nivel de Educación Media Básica	Pertinencia de contar con una propuesta educativa de carácter técnico y profesional en el nivel de EMB de UTU.	Mención a propuestas técnicas-tecnológicas. Identificar la importancia de la formación vinculada al mundo del trabajo.
Educación de Jóvenes y Adultos	Propuestas institucionales para la población joven y adulta desde la EMB de UTU.	Estrategias tendientes a la protección de trayectorias escolares (flexibilidad curricular). Continuidad educativa.
Formato escolar	Mirada sobre el diseño curricular del FPB: el enfoque integrador del FPB (Espacios Integrados, EDI, UDI y Evaluación Integrada), el lugar del taller.	Mirada sobre las figuras educativas del Plan (docentes, docente de taller, educadores, alfabetizadores laborales). Navegabilidad con otras propuestas educativas y vínculo con el MCRN.
Trayectorias escolares y miradas de los estudiantes	Mirada sobre las trayectorias escolares en la EMB de UTU.	Mirada sobre diseño curricular que proteja las trayectorias escolares. La continuidad educativa en propuestas de Educación Media Superior
Educación Inclusiva	Miradas sobre la integración de personas con discapacidad al FPB como principal respuesta para su continuidad educativa.	Estrategias y desafíos curriculares en torno a la inclusión
Gestión Educativa	Mirada sobre la situación actual en la gestión de los centros educativos en la EMB. Aportes para su mejora.	Mirada sobre la gestión de la propuesta a nivel nacional
Docencia	Situación funcional docente	Necesidades formativas en la Profesión docente: actualización/capacitación/ acompañamiento Miradas sobre las condiciones de trabajo. Mirada sobre los escenarios de mejora de las condiciones de trabajo
Percepciones de los estudiantes de FPB	Motivaciones en la elección de la Institución y el Plan FPB. Mirada sobre experiencias escolares.	Mirada sobre la propuesta educativa que cursan Expectativas de continuidad educativa y proyección personal a futuro

Fuente: Elaboración propia



V- ANÁLISIS

V- ANÁLISIS

El presente apartado está organizado en función de las dimensiones de análisis relevadas. En ellas se recuperan las diferentes posiciones que emergen del corpus. Cabe destacar que cuando nos referimos a posiciones estamos haciendo alusión a las diferentes construcciones discursivas en torno a los tópicos de discusión: formación profesional y técnica en la EMB, formato escolar, trayectorias educativas, educación inclusiva, gestión educativa y trabajo docente.

1- Formación profesional y técnica en el nivel de EMB

1.1- Propuesta educativa técnica y profesional en el nivel de EMB de UTU.

En este punto se analiza la pertinencia de la integración de la Formación profesional y técnica en la EMB. Como se ha señalado, el Plan FPB sustituye a los antiguos programas o experiencias en el nivel I: el Plan 1998 Formación Profesional ATD, la Formación Profesional Básica Plan 62, las diversas propuestas de capacitación y los cursos básicos sin continuidad educativa.

El Plan FPB 2007 tiene como objetivo principal la culminación de la EMB e incorpora la educación técnica vocacional y la formación para el trabajo. Es una propuesta caracterizada por la recuperación de sentido de la formación general, la concreción del derecho a la educación, la relevancia social, la práctica profesional y la relación teoría-práctica.

Partiendo de un duro diagnóstico inicial para el diseño de la propuesta (inserción precoz al mercado laboral, ausencia de sentido respecto a las propuestas educativas tradicionales para las familias, rezago escolar, extra-edad, desvinculación de los jóvenes de sectores más vulnerables de la población) los entrevistados son conscientes de las dificultades de la implementación y el desarrollo de esta propuesta educativa que apunta a fortalecer los procesos de inclusión social. En cuanto al actual escenario de expansión educativa, las demandas crecientes de las familias y de los jóvenes son un reto que enfrenta UTU e impulsa a la reflexión acerca de cuáles son las características que debe reunir el proceso de formación para alcanzar los objetivos del FPB. Un aspecto guarda relación sobre la importancia de la formación general integrada a la orientación para el trabajo. Hoy en día, en el centro de cualquier reflexión debería estar presente la redefinición de la formación profesional como un proceso complejo de cara a las actuales exigencias sociales y del propio proceso formativo. En consecuencia, hay varias opiniones respecto al proceso formativo y la integración de un currículum académico con uno propiamente vocacional en el nivel de EMB.

La Ley General de Educación [artículo 62] le encomienda a UTU la Formación Profesional básica. Ahora, cuando se hace referencia al nivel y la formación profesionalizante es cuando se hace algún ruido y la cosa no queda bien entendida. La institución tiene que contar con un nivel educativo de profesionalización pero que sea habilitante. UTU, antiguamente, tenía una formación básica no porque perteneciera al Nivel I sino que era para principiantes que apuntaba a los primeros pasos dentro del proceso de profesionalización que más adelante se iba a ir construyendo. (FR1)

[...] cuando hablamos de profesionalización básica lo entendemos dentro de la educación básica. UTU debe tener una formación de profesionalización básica, pero que sea habilitante. Cuando hablamos de profesionalización a veces es contradictoria, parece que la persona iría directamente al mercado de trabajo y eso ha costado bastante contarle con el FPB. (FR1)

La crítica es esa, no podemos estar formando chiquilines de 15 años para el mercado laboral, no es la idea [...] es un malentendido, sería como los primeros pilares, primeros escalones para llegar después a alcanzar los diferentes tipos de profesionalización en las diferentes áreas que los chiquilines hayan optado. (FR1)

[...] en cuanto a la pertinencia, en este tiempo de implementación les ha permitido a muchos estudiantes finalizar la educación media básica, a otro tanto le ha permitido insertarse la educación media superior. (FD1)

Los testimonios recogidos evidencian el ajuste de expectativas en función de los cometidos y dan cuenta de una referencia al contexto específico de UTU, a la existencia de construcción de sentido de las actividades docentes, que también pueden ser leídos con perspectiva de dar satisfacción a las demandas de los jóvenes.

Somos la Universidad del Trabajo del Uruguay. Los responsables de la educación técnica. Las propuestas educativas estaban dejando de ser atractivas para los jóvenes. Nuestra propuesta va más allá de los conocimientos teóricos. Tiene que ver con la realidad de nuestros alumnos. [...] La satisfacción en cuanto a las demandas de los jóvenes es bien clara. Hoy resulta mucho más atractivo para los jóvenes. Es más que pertinente una enseñanza técnica. Y permite adecuarse a los cambios que se están dando hoy en día en la sociedad. (IA)

Un aspecto relevante, y al mismo tiempo sumamente controvertido, fue el carácter profesionalizante en la EMB. Entre estos aspectos, abordar los conocimientos de forma más interdisciplinar, integrados:

La enseñanza técnica debe enseñarse a los jóvenes en los primeros pasos. Es un enfoque integral. No solo los conocimientos teóricos, sino la práctica. (IA)

[...] miraría la integralidad como ventaja y cómo hoy estamos trabajando la integralidad en todos los ángulos. (FT5)

Asimismo, el diseño curricular define superar la dualidad estructural entre cultura general y cultura técnica versus formación académica en una perspectiva integradora de estas dimensiones²⁰, y da un énfasis en la formación profesional, seguido de uno en la formación general:

Comparto que haya una propuesta de formación profesional. Lo que motiva a los chiquilines es la orientación. Son los talleres. La permanencia de ellos. Están motivados por la presencia de los talleres. (FD6)

Sumamente pertinente una formación profesional en la Media Básica. Miraría la integralidad como ventaja y cómo hoy estamos trabajando la integralidad en todos los ángulos. ¿Qué cuestiones miraría con más atención? El docente que trabaja en el FPB no puede trabajar con la misma cabeza que lo hace en el ciclo básico, debe tener formación, las pruebas están cuando vamos a la evaluación y a las instancias de EDI. (FR2)

20 El diseño curricular del Plan FPB recoge en su propuesta el Plan - ATD 1998, que concibió la formación profesional como una formación integral

Incluso se va más allá al situar el foco en el renovado realce sobre la importancia de la educación técnica y su aporte a la inclusión de los jóvenes más pobres. Como objetivo refuerzan un modelo de integración que, en la práctica, recorre caminos de no perpetuar lógicas de segmentación social y ponen en juego la función de la educación en la sociedad, en contextos con diversas problemáticas y problemas sociales.

Menos que una desvalorización de la formación, para un segmento importante de los docentes entrevistados, la educación técnica en este nivel representa un recurso para los que fracasan y una herramienta que permite hacer frente a los desafíos económicos inmediatos. Asimismo, se señala la necesidad de la valoración, atribuida a las características de los estudiantes e implica un trabajo docente de contención, de transmisión cultural y socializadora.

[...] interesante para los alumnos desvinculados del sistema. Es un componente de motivación. (FD8)

[...] el FPB le da otra contención y otra preparación para sus circunstancias de vida, más cerca de la maternidad, de la paternidad que de salir a jugar a la pelota como los de CBT (FT1)

[...] es pieza fundamental para los chiquilines que en determinado momento tuvieron problemas en su vida. (FT3)

Es una propuesta de segunda oportunidad que no quiere decir que sea de segunda. Requiere apoyos especiales para que los estudiantes se sientan cómodos. Los chiquilines precisan una contención especial. No es solo una propuesta de formación general. Sino que necesitan sentirse personas. Valorados. (FD6)

Sí. Ciclo Básico para los egresados de Primaria que los acerque a la realidad del mundo del trabajo; y FPB para recuperar desertores, pero no mezclarlos como se hizo en algún momento. (IA)

Tales reflexiones nos habla de la capacidad de UTU de recibir a todos con sus particularidades, e incluso se constituye en un componente de asistencia social dirigido a los jóvenes que lleva a entender indudablemente sus condiciones socioeconómicas y cómo inciden de modo apreciable respecto al alcance y al tipo de propuesta educativa.

[...] el docente que trabaja en el FPB no puede trabajar con la misma cabeza que lo hace en el ciclo básico debe tener formación, las pruebas están cuando vamos a la evaluación y a las instancias de EDI. Que cuestiones mejoraría, haría mucho énfasis en la práctica, la continuidad profesionalizante y en la práctica, una pasantía en aprender en ámbitos laborales, porque el estudiante que viene al FPB viene con otro nivel de concentración, otras urgencias, otro concepto de lo que es lo educativo, no vamos a generalizar, pero sucede eso. (FR2)

Según lo recogido se destaca la identidad del Plan FPB en UTU como seña de pertenencia. En su diseño curricular refleja la imagen de la formación profesional más que la de la educación básica. Presenta características de mayor adecuación al mercado del trabajo y permite que un número significativo de jóvenes se interese por la propuesta, al otorgar un sentido efectivo a la formación recibida en el nivel de la enseñanza media básica.

Ese FPB venía a cuento de atender a una población que había tenido ya una experiencia por CB y venía con desapego de eso, lo que ofrecía con la oferta tecnológica era una puerta de entrada a un

área de conocimiento que probablemente luego fuera a desarrollar. Es pertinente que desarrollen saberes técnicos en áreas para continuar. (FT2)

Estoy alineado con lo que dijeron los demás, muy pertinente que se trabaje en estas dos líneas de perfil profesional de que el alumno pueda salir con tres años o dos al mercado laboral con herramientas y que pueda tener la continuidad educativa en el Nivel 2. El FPB es pieza fundamental para chiquilines que en determinado momento tuvieron problemas en su vida, que hayan abandonado el CB de 11 a 15 años, da una oportunidad de ingresar al mercado laboral y continuar en aquellos casos que quieran hacerlo, es una herramienta fundamental para muchos chiquilines, eso fue desde el inicio. (FT3)

Los estudios sobre las relaciones entre educación y trabajo exponen los límites de la potencialidad de la educación y la capacitación para influir en las trayectorias laborales de los jóvenes, e incluso refieren a una persistente desigualdad en los mercados de trabajo en la región (CEPAL, 2016). La complejidad de alcanzar empleos de mayor formalidad vinculados al perfil profesional en este nivel nos interroga acerca del papel de la educación respecto a una mejora de las oportunidades de la inserción al trabajo de los jóvenes. Esta compleja realidad pone de manifiesto una fragilidad en la inserción y situaciones de precariedad laboral (Jacinto, Claudia. 2013). Sepúlveda (2016) pone en cuestión el “continuo educación-trabajo” y refuerza una perspectiva crítica en torno a una educación técnica que en Chile orienta únicamente la inserción temprana al mercado laboral.

Los estudiantes destacan el giro de expectativas, significaciones y propuestas de futuro que expresan. Particularmente, reconocen el conjunto de obstáculos y limitaciones que ofrecen las tradicionales propuestas educativas. A su vez, indican sus motivaciones e interés para continuar estudios y el paso al inicio de la vida laboral. El análisis de la experiencia educativa de los que cursan esta modalidad constituye un tema de relevancia para la discusión de políticas educativas de mediano y largo plazo, toda vez que estas experiencias informan sobre lo que ocurre con los sujetos.

A mí me llamó mucho la atención. Porque mi abuelo era mecánico y me gusta la mecánica y tuve la oportunidad de estudiar en UTU para elegir la formación que quería. (GE)

Yo elegí estudiar en UTU porque tuve la posibilidad de elegir, un... no me sale la palabra, un trabajo para un futuro. Y la verdad me gusta mucho lo que estoy estudiando ahora. Una profesión. (GE)

En uno y otro caso, el deseo de continuar los estudios representa un puente que permite la consolidación de un proyecto de inserción laboral en el mediano o largo plazo. Entre los jóvenes predomina una actitud positiva que ratifica la importancia de la formación para el trabajo como una herramienta para hacer frente al futuro. A su vez, los procesos de transición educativo-laboral motivan una serie de interrogantes investigativas en este nivel hasta ahora inexploradas. El papel del Taller adquiere relevancia para los docentes e inspectores que lo ubican en el centro de la Formación profesional para la inserción laboral, e incluso sostienen su contribución en la inclusión educativa y social de los jóvenes.

El énfasis en el Taller:

Es una propuesta fuerte en el componente de taller. Ha tenido una buena aceptación en el país con respecto a otras propuestas, por ejemplo, el ciclo básico tecnológico. (EDB1)

En Electricidad, gastronomía, mecánica es una opción de estudios alternativos que los habilita como operario básico en la especialidad elegida. Es bien válida. (EDB1)

No sé si debería ser tan avasallante el taller. Avassallante en la carga horaria. (FD8)

Muchos vienen de primaria y se enojan porque no les gusta el taller. Son muy chicos, les falta formación general después en el Nivel 2. Sí vi esa carencia. (FD10)

Es un programa formativo teórico-práctico mediante la consecución y perfeccionamiento de los conocimientos y habilidades. Aunque hay opiniones discordantes en este sentido ya que también es cuestionada la formación profesional. Esto denota que los entrevistados se interesan en un currículo desarrollado en forma más compleja como alternativa al existente y destacan priorizar la dimensión ética en la educación.

[...] yo no sé si es fuerte el contenido profesionalizante que tiene. (FT1)

[...] para mí, el FPB no tiene cometido como para sacar al campo laboral. No salen preparados, salvo casos puntuales que trabajen con un maestro muy bien en sitios menos problemáticos. Los maestros que trabajan en estos cursos salen con un bomberito a tapar incendios permanentemente, donde la población es totalmente problemática, donde la parte técnica queda de lado y se trabajan sobre muchos valores que hay que trabajarlos para formarlos como personas. La parte técnica queda en un segundo plano y no se llegan a los niveles que están pautados dentro de los perfiles. (FT5)

En suma, el impulso de una propuesta curricular orientada a modelos de profesionalización ha incidido en la incorporación de un nuevo énfasis para la educación técnica y ampliaron horizontes que, hasta hace poco, estaban mayormente remitidos al ámbito de la educación no formal. Por lo general, el tratamiento ha estado mayormente centrado en el análisis del marco de la EMB y el debate curricular y se han minimizado los procesos efectivos de trayectorias que experimentan los estudiantes en los ciclos educativos posteriores.

La estadística de los que llegan a EMS egresados de los FPB son muy pocos y realmente no tienen las herramientas necesarias para sostener la propuesta. Por eso yo hablé del tema de lengua, porque es como una herramienta muy fuerte para todo lo que tengan que aprender, transversal fundante. [...] cómo el estudiante sale del FPB y sostiene o no sostiene una propuesta de nivel superior. Ese seguimiento, que debe haber estadísticas, la conozco desde la experiencia no con números. Entiendo que deben haber números que constatan lo que afirmo: muy pocos llegan a la EMS y muy pocos sostienen porque una cosa es que se inscriban. Esto fue creado como una propuesta para seguir estudiando, en ese momento estábamos centrados en la educación de jóvenes y adultos cuando se inició en el 2007 y estábamos centrados en que las personas puedan seguir estudiando. No es que hagan un curso. La idea era entusiasmarlo con un área de conocimiento que le sirviera para seguir estudiando entonces, si ese objetivo no se cumple hay que pensar bien qué pasó ahí, donde están las dificultades y repensarlo y que cumpla el sentido y puedan continuar estudiando. (FT2)

Aunque le falta una formación importante en la formación general. Ni Educación Física, Geografía, Historia. Precisa más horas de Matemática, de Idioma Español, asignaturas de ciencia. Pero no alcanza el FPB para llegar al Nivel 2. [...] Para mi gusto hay que formularlo, hoy no es una respuesta para esos chiquilines. Les rendiría más tener formación general. (FD8)

Las asignaturas que forman el currículo e integran hoy el diseño curricular, ¿colaboran para la formación general? Sería bueno que hubiera otra propuesta de educación básica con una propuesta profesional. Que pusiera el acento en asignaturas de formación general. Claro que no es exclusivo del FPB el problema de la formación general en la educación media básica. Falta Historia, Geografía, Formación Ciudadana. No le podemos pedir a un docente de ECSA, cuatro horas semanales en un módulo de egreso, que sea un súper genio que pueda abordar tres asignaturas distintas. (FD6)

Esta indefinición de la estrategia formativa se debe, en gran parte, a la ausencia de soportes institucionales más consistentes, que otorguen proyección y perspectiva a esta modalidad de enseñanza. Una de las expresiones más evidentes de lo anterior es la escasa vinculación de la ETP con la oferta formativa post-EMS que existe en el país.

Después puede seguir a un EMP siempre en la orientación. Si empezó el FPB puede terminar en la Universidad, o un terciario de UTU que no es nada despreciable. Además, tienes orientaciones dentro del FPB. El motivo de la creación del FPB fue que había un montón de jóvenes desertores con más de 15 años que querían incorporarse al sistema educativo y no tenían dónde. El objetivo básico y fundamental es que terminaran la educación básica para aquellos que habían desertado del sistema. Luego, si alguno de ellos que habían desertado del sistema le podemos brindar continuidad educativa, bienvenido, pero el propósito es que culminen la educación media básica. (IA)

En resumen, las opiniones de los actores educativos nos advierten sobre dos perspectivas principales sin perjuicio de otras. Por un lado, destaca el predominio de un modelo dirigido a considerar la inserción laboral temprana de sus egresados con una frontera muy clara con la formación general e incluso una débil vinculación con las especialidades técnicas. Por otro lado, se puede apreciar una orientación que parte de reconocer la necesidad de incorporar conocimiento científico y disciplinar a fin de elevar la educación que se brinda a los jóvenes que optan por esta propuesta y, al mismo tiempo, procurar favorecer la continuidad educativa. Otros destacan que el propósito fundamental es la culminación de la EMB para los desvinculados del sistema educativo

1.2 Propuesta de experimentación

En relación con la inclusión de propuestas de experimentación en determinadas áreas tecnológicas alternativas al Taller, la mayoría expresa la relevancia de la formación técnica en la educación media básica. Sin embargo, al reflexionar en concreto sobre posibles diseños muestran divergencias en cuanto a los propósitos.

- a) La edad de ingreso es la que define la propuesta curricular.
- b) Desarrollo curricular: los espacios de experimentación deben ser atractivos para todos e incluir educación emprendedora.
- c) La cobertura con el propósito de la inclusión de los jóvenes de contexto más desfavorecido.
- d) El perfil de egreso para la formación profesional.
- e) Diseño curricular para una cultura tecnológica.

Un reflejo de estas opiniones es:

La edad de ingreso de los estudiantes es lo que va a definir el tipo de propuestas. Para estudiantes con 12 años pensar en una propuesta experimental parece razonable, pero una propuesta para estudiantes de 15 lo ideal es que puedan tener una formación profesional. Me agrada la idea que para los estudiantes que salen de la escuela el FPB sea como las TOC del ciclo básico, pero para gente más adulta que sea una formación profesional específica que le permita luego adquirir herramientas para desarrollarse y tener oportunidades en el campo laboral. (FD1)

[...] instrumentaría un modelo experimental con una especificidad única en cada centro educativo, con un acompañamiento del inspector de área, con una formación actualización de todas las figuras del FPB no solo los docentes... si se van a dar el encare más tecnológico que profesional, eso no lo sé, lo tendría que pensar más para emitir una opinión. Pero sí, si queremos continuar con esta propuesta que nos distingue, que es una propuesta que incluye otras oportunidades. No puede ser una propuesta para un determinado sector social, no podemos estigmatizar... una propuesta que sea atractiva para todos. (FR2)

Esta orientación hacia todos los jóvenes, en sentido amplio, expresa la idea de introducir objetivos más vastos para la enseñanza técnica e instala un eje transversal. En este caso muestra la influencia de Pedro Figari en la adquisición de una cultura tecnológica para el desarrollo nacional, una cultura que haga florecer el “ingenio” ubicando a la integralidad en la formación de sujetos con capacidad creadora.

Similar al de Figari que durante los seis módulos experimenta distintos talleres. Vuelvo a hacer hincapié, son chiquilines de 15 años... hay muchos que necesitan salir a trabajar. (FT1)

En cuanto a la idea que pueda pasar por distintos talleres, podemos pensar en un primer año con distintos talleres, porque hay chiquilines que empiezan y no les gusta [...] esa navegabilidad permite pasar de una orientación a otra, sí en primero y después opción en segundo y tercero. (FD3).

Respecto a una nueva perspectiva que aborda características y nuevos formatos, cabe señalar que otros expresan dudas respecto al perfil de egreso:

Tendríamos que ver cuál es el perfil de egreso. El número de horas de talleres, su carga horaria tiene que ver con el perfil de egreso que acredita en la orientación. ¿Cómo acreditamos la idoneidad? Tendría que ser con asignaturas más profesionales. En una estructura parecida a Nivel 2 que me permita transitar de una orientación a otra, pero hay que ver la acreditación. ¿Y una formación general como pasa en educación media superior? (FD6)

Cuando se apunta a la reflexión aparece con fuerza el carácter marcadamente profesional que siempre ha desempeñado un papel fundamental en este formato. Pero esta propuesta educativa no tiene una definición unívoca, y evidentemente, implica una serie de tensiones. Sobre todo, pone en evidencia la tradicional distinción entre la formación general, el conocimiento académico y una dimensión en torno al trabajo entre teoría y práctica. Esta distinción puede resultar en un modelo educativo segregador, marginando a la formación para el trabajo, al oficio, a los jóvenes de contextos socioeconómicos vulnerables o con dificultades de aprendizaje. La reflexión de cuál puede ser el modelo teórico práctico debería venir de la mano de un análisis pedagógico del Nivel 1.

Es decir, el modelo docente debería corresponder al análisis de los procesos que ocurren en el aula. Por último, elevar la formación profesional en base a un modelo pedagógico es una tarea

que puede generar un potencial para la educación técnica-tecnológica.

2- Formato escolar

En términos de Frigerio (2013) el formato escolar constituye una “arquitectura material y simbólica” que se fue configurando en la modernidad. Supone una construcción histórica, no natural, que comporta ciertos elementos tales como los sujetos de la relación pedagógica, el currículo, los espacios y los tiempos escolares. Siguiendo a Fernández (2010), las políticas de inclusión educativas —entre ellas el Plan FPB— plantean un modelo pedagógico-organizacional alternativo a la escuela tradicional sustentado en tres pilares: currículo (si bien equivalente al oficial, diseña trayectos más personalizados), nuevos roles (pueden ser los propios docentes actuando con una lógica distinta) y nueva estructura organizacional que procura contener la nueva experiencia socio-pedagógica.

En el marco de este análisis, nos detenemos en dos dimensiones del formato escolar: dimensión curricular y figuras educativas.

Respecto al diseño curricular del Plan, los diferentes actores entrevistados destacan positivamente los siguientes aspectos: diversidad de orientaciones, modularidad, taller como espacio curricular, integralidad, y espacio docente integrado.

En cuanto a las orientaciones, se valora positivamente la amplitud de opciones y se señala que la diversidad constituye una respuesta a la singularidad de los estudiantes, ya que no todos tienen un mismo interés. En este sentido, se establecen diferencias con el Ciclo Básico Tecnológico:

En el Ciclo Básico, más allá de que hay TOC, parecemos creer que tienen todos los mismos intereses y, en el FPB, lo que hacemos es reconocer que hay diversidad de intereses, entonces eso nos parece súper positivo. Esto va en la tensión de una oferta educativa única para todos los adolescentes o múltiple. Nos parece que las ofertas múltiples siempre son mucho mejor porque atienden a la diversidad, la reconocen y la valoran. (FE1)

Con respecto al taller como espacio curricular varios actores coinciden en una mirada positiva:

El taller, como asignatura o espacio central de aprendizaje, creo que es el atractivo del Plan, entre otras características que tiene [...]. Esa fortaleza que tiene el Plan es la que está dando respuesta hoy por hoy a un gran porcentaje de los chiquilines que están estudiando en UTU [...]. No es solo el hacer, sino esta fortaleza de hacer en una orientación que tiene un sentido, que está integrado con otras asignaturas y que resulta mucho más atractivo, orientador para los chiquilines. (FE2)

Me parece interesante que esté presente con tanta carga horaria porque me parece que permite aprender haciendo, le permite a los chiquilines moverse físicamente, motrizmente en el espacio que, me parece, es algo bien distinto a las demás propuestas tradicionales, por lo menos de primer ciclo de educación media. (FE5)

El trabajo en taller es una fortaleza. El trabajo en hacer vinculado a una perspectiva de ellos de alguna manera, el trabajo vinculado a un interés necesariamente. (EI1)

Los estudiantes destacan positivamente este espacio, especialmente haciendo alusión a su dimensión práctica.

Desde otras miradas, si bien se destaca la importancia del taller en el diseño curricular, se considera que su carga horaria debería pensarse en función de la necesidad de reforzar el componente de formación básica a los efectos de favorecer la continuidad educativa.

Hay que fortalecer el componente de formación básica. No podemos agregarle más horas. Pero hay que repensar en sacrificar las horas de taller para agregar otras asignaturas o más horas en otras. Porque los estudiantes tienen que seguir para la educación media superior. (EDB1)

En este marco se cuestiona la jerarquización del taller frente a otros espacios curriculares:

Creo que siempre existió una jerarquización del taller de tal modo que a veces no permite el diálogo interdisciplinar y queda en una cosa jerárquica de: lo más relevante es esto; y, a veces, quizá no se construye un equipo de trabajo que permita también que las disciplinas más vinculadas a las teorías, que además apoyan la práctica, deberían ser esenciales y puedan aportar a lo que pasa en el taller. Me parece que quedan arriba y decisores, y bueno, quizás debería convertirse en algo más horizontal, creo que eso sería mucho más rico y mucho más interesante porque está como todo alrededor del taller. (FE4)

Desde la mirada de otros actores se advierte que la unidad didáctica integrada no está pensada en la centralidad del taller sino en el proceso grupal. En este sentido “lo que sería la debilidad, entonces, es que se da por hecho que el eje central es el taller cuando en realidad no está pensado de esa manera” (FE6).

La integralidad es otra de las fortalezas del diseño curricular que destacan los actores entrevistados en tanto busca trascender el asignaturismo característico del formato educativo tradicional:

Me parece como fortaleza el tema de la integralidad que es característica del Plan, la posibilidad que te da de acceder a un objeto de conocimiento a través de diferentes disciplinas, diferentes docentes, diferentes miradas. (FE5)

La integralidad [...] genera un ámbito totalmente diferente para que el docente lo pueda aprovechar y sacarle el mejor provecho al contenido asignaturista. Porque no es lo mismo el abordaje asignaturista descontextualizado que cuando está bien ligado a un centro de interés real que el gurú lleva adelante en la práctica y en la teoría [...] esta es nuestra mayor fortaleza. (ED1)

Se trata de romper con un enfoque asignaturista. En los espacios docentes integrados, que son de carácter obligatorio, se plantean logros a obtener por parte de los alumnos, por lo demás positivo. (IA)

En el marco de la integralidad, el Espacio Docente Integrado también es valorado positivamente por distintos actores en tanto habilita el encuentro e intercambio docente sobre los grupos, así como la planificación conjunta.

No obstante, alguno de los entrevistados alude a ciertas dificultades que se presentan al momento de coordinar la integralidad. En este sentido:

Nos cuesta coordinar. Nos cuesta poner en sintonía los diferentes contenidos de los programas. Eso debería solucionarse. [...] Las coordinaciones no son respetadas como deberían hacerse. Las coordinaciones deben ser realmente coordinaciones y que los contenidos se articulen. Que los docentes sepan cuáles son los contenidos que el otro compañero está dictando, que acuerden en los espacios docentes integrados. Los docentes negociaban esta primera es tuya, la segunda es mía, eso no es integración. (EDB1)

Desde la mirada de algunos actores la integralidad repercute positivamente en los aprendizajes de los estudiantes en tanto “logran ver la unidad del conocimiento” (FE1) sin perder el campo de especificidad de cada asignatura.

Algunos actores refieren a la dimensión de implementación visualizando algunas dificultades respecto a la integralidad en la práctica educativa:

Veo una debilidad en la implementación de las horas integradas. Yo he ido a ver al profesor de taller con otros docentes. Y ver al tallerista dando la clase y al otro docente sentado en una computadora que se supone que está trabajando en forma integrada con el taller. No hay una verdadera integración [...] Es una fortaleza en el concepto y una debilidad en la implementación. (FD10)

La integración en el aula, los primeros docentes del FPB la llevaban muy bien, se perdió con la falta de capacitaciones, no se hicieron, se perdieron en la falta de formación permanente. [...] En el tiempo se perdió elementos del espacio integrado en el aula. El concepto de la integralidad se perdió. (EDG1)

Muchas veces visualizamos puntos en común, pero los disociamos porque naturalmente somos creadores de nuestra disciplina, de que nuestra asignatura se sobrepone a la otra. (ED1)

En algún caso, si bien se visualiza positivamente la integralidad, se hace alusión a la necesidad de que determinadas asignaturas (Idioma Español, Matemática) tengan más horas propias.

La modularidad es otro de los aspectos que se destaca del diseño curricular, en el entendido de que el estudiante puede acreditar logros a más corto plazo favoreciendo así la continuidad educativa. Se asocia este argumento a los estudiantes que se encuentran en situación de vulnerabilidad:

El tema de la estructura modular nos parece muy interesante porque le quita la rigidez anual de que un estudiante, quizás en situación de vulnerabilidad, no pueda sostener un año entero de esfuerzo educativo porque su vida vaya cambiando, entonces la modularidad hace que los esfuerzos puedan ser más a corto plazo, más medidos y que se acredite lo que se va logrando. (FE1)

Una dificultad que se observa en la implementación es cuando el estudiante debe repetir el módulo 3, en tanto quedan a mitad de año sin la posibilidad de hacer el módulo 4 y ello debilita el vínculo del estudiante con la propuesta.

Respecto a las debilidades del diseño curricular del Plan, las mayores referencias aluden a determinadas áreas de saber que no están contempladas, especialmente en lo referido al componente de ciencias sociales. En palabras de los actores entrevistados:

[...] creo que tendrían que tener ciencias sociales. (FT1)

[...] hay una cuestión de conocimiento de la historia que el FPB no está previsto y esa visión es algo fundamental para su vida en realidad. (FT2)

[...] hay asignaturas que no se ven en el FPB, el espacio de ECSA se debería repensar, Historia, Formación Ciudadana y Geografía [...] en el caso de ECSA hacer un desdoblamiento y hacer dos o tres asignaturas. (FD1)

Desde la mirada de algunos entrevistados, ello repercute negativamente en la continuidad educativa en el nivel de Educación Media Superior (EMS).

[...] hay algunas lagunas con lo que tiene que ver con la formación académica de asignaturas que ellos van a encontrar en la educación media superior. No tengo claro cómo resolver eso, porque ello implicaría ampliar la carga horaria y agregar algunas asignaturas... lo que me queda claro es que en algunas asignaturas como Ciencias Sociales e Historia del EMP hacen agua los chiquilines. (FD1)

Con menos presencia en las entrevistas, también se hace referencia a la necesidad de que el diseño curricular incorpore Educación Sexual y Educación Física, así como mayor carga horaria de Idioma Español, en tanto esto último también afecta la continuidad educativa.

[...] en Idioma Español tienen muy pocas horas como para seguir estudiando, tienen dificultades en la comunicación oral y escrita, en la comprensión. A mí me parece que las cantidades de horas

que tienen en Idioma Español son pocas para que después logren llegar a hacer un proyecto más o menos decente desde el punto de vista lingüístico y que aprendan estrategias de comunicación que realmente los veo muy disminuidos. [...] Acreditan la enseñanza media básica por lo tanto es previsible, y es deseable, importante, que puedan ir al bachillerato con herramientas lingüísticas. Es como una pata floja. Si me lo preguntas para el CBT te voy a decir lo mismo, hay como una debilidad ahí pero en el FPB tiene pocas horas reales de clase. (FT2)

Hay que pensar también en la educación sexual y en la educación física. Que queda a criterio de alguno de los profesores de Biología que les toque. La educación sexual es muy importante y valiosa para los estudiantes en la EMB. (FD7)

Las demandas de integración de Educación Física y Educación Sexual en el diseño curricular están presentes también en las resoluciones de la ATD (2017, 2018).

Cabe precisar, del conjunto de las entrevistas, que las debilidades a las que se remiten los actores aluden fundamentalmente a aspectos vinculadas a la implementación: necesidad de formación docente recuperando los espacios de formación que estaban previstos al inicio de la implementación del Plan, desconocimiento del Plan por parte de los docentes que eligen horas en la propuesta, cantidad de estudiantes por grupo que dificulta especialmente el trabajo en taller, y prejuicios en torno a al Plan, a los estudiantes y a los docentes que participan en él.

En este marco, la ATD “recomienda la capacitación (previa) de los docentes para el trabajo en este plan, teniendo en cuenta que la modalidad y reglamentación difiere de los demás planes” (ATD-CETP/UTU, 2018: 19).

En cuanto a las figuras educativas que introduce el Plan (educador/a, alfabetizador/a laboral), la figura de educador/a es de las más destacadas por los actores entrevistados. Entre sus tareas se destaca el acompañamiento a las trayectorias educativas, el vínculo con las familias y la comunidad, y el vínculo con los docentes de aula.

Un aspecto que interesa señalar es el valor positivo de los Educadores para los estudiantes. En sus palabras: “yo creo que la educadora te transmite confianza”, la educadora es importante “a la hora de poder apoyarnos en todo, resolvernos problemas, sacarnos de dudas, etc.”, “las educadoras son las mejores herramientas que podemos tener. Te ayudan, te apoyan, te dan consejos para que sigas adelante con todo” (GE).

Asimismo, en el relato también se destaca la tarea del educador en el escenario actual de pandemia respecto a la protección de las trayectorias educativas.

En el discurso de los equipos multidisciplinarios la figura del educador también adquiere protagonismo, especialmente en lo referido al conocimiento de los procesos singulares de los estudiantes, en su rol de acompañamiento y en el nexo que establece con otros actores del centro educativo.

[...] como equipos multidisciplinarios en UTU cuando llegamos a una escuela con una de las principales figuras con la que nosotros hablamos es con los educadores, son quienes tienen ese conocimiento y esa información para transmitirnos con respecto a la trayectoria y a la situación y al proceso de cada uno de los gurises con los que nosotros trabajamos cuando es en FPB. (FE2)

[...] nos ha dado la posibilidad de un trabajo en equipo que es nuestro perfil, generar equipos de trabajo para poder problematizar las dificultades y ver abordajes posibles [...] traen la presencia al

centro en términos muy generales de una lógica muy inclusiva, el trabajo de ellas y ellos tiene más que ver con la inclusión en términos generales, no pensándolo desde las dificultades específicas que puedan existir sino de la inclusión de alguna manera de tratar de paliar las lógicas excluyentes que es muy común que tengan los centros educativos. (FE4)

Respecto a la figura de alfabetizador laboral, desde los discursos de los actores emergen algunas visiones críticas:

Es una propuesta muy abstracta. Me costaba visualizar qué era lo que hacía. Cuando pasamos a tener un plan de integración ahí pude identificar más el producto. (FD10)

[...] no sé si UTU le asigna bien el rol o si la UAL no hace bien el rol. Pero tiene problemas de productividad. Tiene que ver mucho con la edad [...] no hay un aprovechamiento con niños de 11, 12 años. A veces no asumen una adaptación al perfil del grupo. (FD 8)

En términos de uno de los actores entrevistados, el espacio de alfabetización laboral tendría mayor pertinencia en el último año: “ahí sí tiene sentido hablar de las leyes, de los derechos que los respaldan” (EDB1).

Por último, con menos presencia en el discurso de los entrevistados, respecto a las figuras de acompañamiento cabe puntualizar en los siguientes aspectos:

- Miradas críticas con respecto a las figuras de acompañamiento, asociadas a los resultados educativos del Plan:

[...] el FPB tiene una serie de figuras de acompañamiento que no están desarrollando el trabajo como es debido porque si no, no estaríamos teniendo los números que tenemos. Contamos con educadores, tenemos UAL y tuvimos la misma desvinculación que un ciclo básico con un adscripto por 30 estudiantes. Reformulación del rol, acompañamiento y exigencias de resultados. (FR2)

- Necesidad de revisar el perfil de estas figuras en tanto en la práctica muchas veces los roles se superponen o bien desconocen el perfil del rol que desempeñan. En este sentido, se alude a la figura del educador, que en palabras del actor entrevistado “toman un perfil más de adscripto” (EI1).

- Necesidad de otras figuras que complementen la tarea docente. Se hace referencia, en este aspecto, al equipo multidisciplinario que constituye una de las necesidades que visualiza la ATD: “en las resoluciones de 2018 se remarca la necesidad del equipo multidisciplinario que funcione en cada institución” (ED1). En el documento se señala la necesidad de que dicho equipo “esté integrado por al menos un psicopedagogo para abordar los casos de discapacidad” (ATD-CETP/UTU, 2018: 19).

3- Trayectorias escolares

Para comenzar el análisis de este apartado es necesario definir qué se entenderá por Trayectorias Escolares Teóricas. Según Terigi (2009), desde la organización de los sistemas educativos actuales, la organización del sistema por niveles, la gradualidad del currículo y la anualización de los grados de instrucción han delineado un recorrido esperado y su duración estándar: un año calendario por cada grado. Estas cualidades señalan la trayectoria escolar teórica, el recorrido escolar esperado según la progresión lineal prevista por el sistema educativo en los tiempos marcados por una secuencia estandarizada. En la cotidianeidad escolar, sin embargo, las trayectorias teóricas se ven modificadas por el ingreso tardío a la propuesta educativa, situaciones de abandono escolar, asistencia irregular, repitencia, sumado a los elementos propios de las circunstancias de vida de quienes cursan en nuestra institución, y en especial de quienes acceden a la propuesta del

Plan FPB.

En sintonía con lo anterior, el interés por el estudio, análisis y protección de las trayectorias tiene su concreción en lo establecido en los marcos legales (Ley General de Educación N° 18.437 y la creación de un Sistema de Protección de Trayectorias Educativas con Resolución N° 80 Acta N°95 CODICEN).

Se analizarán las percepciones de actores institucionales sobre las trayectorias escolares de estudiantes del Plan FPB de UTU, los aportes del diseño curricular que proteja las trayectorias escolares y las visiones sobre la continuidad educativa en propuestas de EMS.

Respecto a la mirada que vincula trayectorias escolares con resultados educativos ha primado una visión crítica respecto a los niveles de promoción y la continuidad educativa de quienes cursan el Plan FPB. En todos los casos, los actores consultados visualizan varias tensiones que se relacionan con la idea de “malos resultados”.

Se nos pierden más personas de las que se nos deberían perder porque en realidad sí hay mucho esfuerzo y mucho trabajo y pienso en esta propuesta y está bueno pensar lo que está flojo para resolver y fortalecer. Muchos estudiantes del FPB lo pierden y eso me parece grave, porque no es el alumno de CB que los padres lo obligan a ir y bueno no estudia; este no, ya es distinto, viene con otra cuestión, si dejan de ir es porque hay algo que los hace perderse. (FT2)

Se reconoce la existencia de precedentes de los estudiantes acerca de la vulnerabilidad de su condición socioeconómica, académica y motivaciones; elementos centrales para entender por qué se producen los niveles de promoción, catalogados como “malos”, “magros”, “insuficientes”, entre algunos de los términos usados para referirse a la trayectoria escolar desarrollada por los estudiantes.

En la siguiente cita se recoge el aporte de uno de los actores consultados sobre los aspectos que impactan en los resultados obtenidos por estudiantes del Plan FPB:

En síntesis diría tres aspectos: la propia historia de los estudiantes que no es algo que se aborda simplemente integrándose, que ahí los papeles, las tareas de los educadores, de las UAL, etc., son claves; el estado de situación social, económico, familiar, en general y en particular de los jóvenes; y estos elementos de la cultura institucional que tienen como una doble cara, un rechazo que a veces se expresa más explícitamente y a veces no, y esta otra cosa de masificación mecánica que yo creo que jugó en contra. (EF7)

En referencia a los resultados académicos y las trayectorias efectuadas por los estudiantes del Plan FPB, en algunos casos resalta la necesidad de repensar la calidad de los aprendizajes y la evaluación como estrategia que proteja a las trayectorias. Para ello, queda de manifiesto la importancia de una mayor integración de las asignaturas, atendiendo el desarrollo de proyectos vinculados entre ellas, con centro de interés en el Taller, para lo que hay que fortalecer la formación de los docentes. Este deberá ser pensado desde un lugar más creativo y no tan vinculado al componente profesional. Es uno de los elementos de la motivación de los estudiantes, un espacio para el entusiasmo y no como calificación para el mundo del trabajo.

Lo que me preocupa del FPB [es que] cuando llegan al Nivel 2 vemos el quiebre y la brecha que hay, lo comprobé yo acá con los EMP en la Escuela. Pensarlo no solo termina ahí, hay que trabajar más en la calidad de los aprendizajes y los docentes tienen que estar formados para trabajar en el FPB. El educador cuando cumple con su rol no hay problemas. Tratar que los estudiantes lleguen a más con el aprendizaje. Hay que tratar que el alumno logre mejores aprendizajes y hay que integrar los talleres a las asignaturas, tienen que tener mayor calidad en los aprendizajes. (FD5)

En menor medida, hay menciones centradas en la posibilidad que presenta la propuesta más allá de los niveles de promoción. Desde este lugar, destaca la importancia del rol social del Plan como contención, entendiendo que si no acceden a este tipo de propuestas tampoco estarían cursando otras. En varios casos está presente la idea de una propuesta de “segunda oportunidad” para poblaciones vulnerables, vinculada a la permanencia, generación de hábitos, y el retorno a la Escuela luego de reiterados fracasos escolares en otras propuestas de Educación Media, estableciendo un valor que no es medible numéricamente sino que atiende aspectos cualitativos y vivenciales. Estas miradas rescatan los objetivos iniciales del Plan FPB como propuesta pensada para poblaciones mayores de 15 años que se vinculan a las propuestas educativas con grandes carencias y necesidades de acceso al mercado de trabajo.

En esta línea de análisis, uno de los grandes obstáculos para propender al logro de los objetivos del Plan es la masificación del mismo. Cuando se abrió el cupo para menores de 15 años, el número de estudiantes inscriptos y en curso aumentó, ello devino en dificultades para el acompañamiento de Educadores y Adscriptos, y el trabajo del maestro Taller, aspectos que afectaron los desempeños y logros.

Creo que acá tenemos que analizar, y me parece fundamental, la cantidad de alumnos. Lo ideal dentro de un taller son 12 alumnos, cuando dentro de un salón o taller ponemos 25 es imposible que los puedan atender, entonces los alumnos que quieren hacer menos o tienen poca iniciativa se van quedando en un rincón y con el tiempo se van perdiendo, porque no es un problema de que el profesor no quiera dar la clase, es que no los puede atender. [...] En un grupo de FPB con mucha dificultades, como sabemos que tienen los chiquilines, si le agregamos todo el bagaje que tienen de haber abandonado y todo su problemática un grupo no puede ser de más de 15 alumnos, porque el profesor no los puede atender, no es que no quiera, no le dan los tiempos, los tiene que tener en actividad y haciendo tarea. Hay que pensar en la cantidad de alumnos que debe haber en un FPB con todas las dificultades que tienen los chiquilines. (FT3)

La formación y aptitud docente, la sensibilización de los colectivos que forman parte de la propuesta, así como el conocimiento de los objetivos del Plan y su peculiar dinámica de trabajo con horas integradas y espacios de construcción cooperativa, se señalan también como factores que impactan en los resultados académicos de los estudiantes.

Muchas veces los docentes que ingresan a la institución son los que trabajan en FPB, por lo tanto no son los más preparados e idóneos en el tema. No conocen muchas veces estrategias de trabajo grupales, muchos de ellos no tienen la propia formación docente, porque acá el que tiene formación docente busca de alguna manera un poco más de tranquilidad, busca los cursos de mayor nivel para el propio desarrollo en lo que son las áreas técnicas. (FT5)

En sus inicios, el Plan FPB contaba con dispositivos institucionales que acompañaron la implementación. Algunos de ellos consistían en brindar formación en servicios: formación en los objetivos y contenidos del Plan, cursos de actualización y sensibilización, así como estrategias para fortalecer los espacios de trabajo integrados (EDI- UDI). Varios reconocen que estos dispositivos sostenían la implementación, a la vez que permitían un seguimiento a los proyectos impulsados por los diversos cursos de la propuesta. Estos mecanismos apoyaban las tareas de Directores y Docentes y aseguraban su desarrollo con buenos logros. El retiro de estos apoyos devino en la pérdida de calidad de lo que se proponía en el Plan, principalmente en las tareas docentes que no logran acompañar las trayectorias educativas de los estudiantes, ya que no se encuentran sensibilizados ni actualizados para trabajar en concordancia con los objetivos originales.

Acerca de las figuras y diseños propios, ante una población que requiere acompañamiento, motivación y sostén socioemocional, los educadores, adscriptos y maestros del Taller funcionan como grandes apoyos en la permanencia de los estudiantes en la Escuela. Sin embargo, queda cuestionada la calidad de los aprendizajes, en relación con el formato de la propuesta.

Respecto a la continuidad educativa no hay opiniones muy alentadoras. Se expresan factores como necesidades de ingresar al mercado de trabajo, las carencias académicas y el desfase de lo recibido curricularmente en el Plan con las exigencias en los niveles superiores.

Que terminen de una no son todos, es el mínimo porcentaje. Uno de los temas grandes es que el que tenía capacidad y que, por alguna razón, estuvo alejado y después se enganchó a estudiar puede afrontar un EMP. Te estoy hablando de un EMP, no te estoy hablando de bachillerato. Gente que ha ido a bachillerato y de diez que van, con suerte, uno sigue porque no tienen la capacidad de estudio que le exige un bachillerato. (ED2)

Se reconoce como debilidad también el pasaje a la EMS por los logros académicos, aspectos señalados como tensiones propias del Formato Escolar. Además queda identificada la ausencia del Educador en la EMS.

[...] lo que veía como docente de Bachillerato era que lamentablemente abundan los fracasos. A los alumnos que venían de FPB les dificultaba sostener el ritmo de un Bachillerato, con todas las materias que implica un bachillerato y con las habilidades que había que tener para sobrellevarlas. Dificultades en el área de las Ciencias Sociales, en Literatura. Conmigo lo campecheaban porque era docente del FPB y tenés una visión de lo que traía ese alumno y las fortalezas y debilidades que tenía. Muchas veces te toca explicar de dónde venía y lo que necesitaban. Se encontraban con un mundo de materias, con una exigencia académica, con dificultades a la hora de sobrellevar la búsqueda de información y la intensidad en el estudio. [...] Tampoco tenían la contención que surge en el FPB: el Adscripto, el Educador, el profe de taller como guía, que es verdad que el docente de taller es parte importantísima a la hora de que los grupos fracasen o sobrevivan. Se encontraban con todas esas dificultades: la falta de guía, la cantidad de asignaturas y el nivel de exigencias de un bachillerato. (FT1)

En cuanto a los mecanismos de protección de trayectorias propuestos hay dos visiones. Por una parte, la que se sustenta en la noción de reajuste de los procesos evaluatorios.

[...] romper con la concepción del ciclo. La evaluación tiene que ser diferente a la del Ciclo Básico, hay que pensar en una evaluación distinta, por competencias una sumatoria del trabajo integrado, que la evaluación sea contra presentación de algún trabajo, que involucre al taller y a los demás componentes. Así como se hace el acompañamiento de primaria a media básica, a través de UDIE uno a uno. Bueno, en este plan piloto con protección de trayectorias que pasen del Nivel 1 al Nivel 2 uno a uno, y que todos estén inscriptos en EMS y hacer el acompañamiento. [...] Las herramientas existen, el ejercicio está. Las UDIE, por ejemplo en el Este, trabajan con media superior en este acompañamiento, casi trabajo cuerpo a cuerpo de modo experimental. (FR2)

Por otra parte, se reconoce la necesidad de revisar el diseño curricular para ofrecer mayores posibilidades a los estudiantes en curso. Algunas de las miradas señalan que hay que evitar centrarse en la formación profesional a temprana edad. Como ya se explicó en el apartado sobre Formato escolar, queda en evidencia la relevancia de repensar el Plan propendiendo al sostén en las trayectorias que apuntalan las posibilidades de continuidad educativa para una población peculiar con vulnerabilidades importantes.

Poder brindarles otras oportunidades educativas y culturales y no quedar embretados en una formación profesional. Creo que también es tratar de trabajar esa cultura institucional, que vean que

es una propuesta de EMB y que lo primero que se tiene que ver es la formación básica defendida y protegida por la normativa del país. Darle las habilidades sociales y culturales para poder avanzar en su trayectoria, no profundizar en la formación profesional para una salida laboral inmediata. (EDG)

En sintonía con lo anterior, se reconoce la importancia de pensar estrategias de seguimiento y acompañamiento que superen el pasaje de la EMB a la EMS.

En el caso de la Escuela X, donde los estudiantes que egresan van a un centro más grande a hacer EMS, fracasan en el primer semestre y cuando vuelven a la Escuela nos dicen que no se sienten comprendidos. Esto es porque les falta el Educador. Se produce un corte demasiado abrupto entre el FPB y la EMS, tal vez sería conveniente pensar en realizar un acompañamiento en el primer semestre de EMS. (FD1)

Para enriquecer el análisis se considera importante citar aportes del Informe elaborado por UPIE que aborda, mediante estudio de cohorte, la continuidad educativa de estudiantes que cursan la EMB en UTU e inician y continúan la EMS en el mismo subsistema.

Según el citado estudio, del 29% que finalizaron la EMB en UTU el 22 puntos porcentuales lo hizo en CBT y 6 puntos en FPB. Los estudiantes que egresan de CBT son los que menos extraedad tienen entre los diferentes tipos de trayectoria que surgen de la EMB. Naturalmente, las trayectorias que transitan las propuestas de revinculación son las que registran mayor extraedad.

Estas son propuestas transitadas por estudiantes que comenzaron la EMB en el CES, pero luego de experimentar abandono o repetición en algún grado retoman la EMB en UTU; y también, por estudiantes que culminan Primaria con extraedad o que no ingresan inmediatamente a la EMB, generando extraedad en el inter ciclo. Estos últimos dos, son los itinerarios menos transitados para llegar al trayecto de egreso de la EMS. En relación al total de la población censada representan el 7%. Ahora bien, conviene contextualizar el análisis de este grupo haciendo referencia al egreso de la EMB. Este 29% son 2628 estudiantes. Este número debe ser contextualizado mediante las cifras de egreso de la EMB de UTU de los años anteriores. Se decidió tomar las cohortes de egreso de la EMB de los años 2013, 2014 y 2015 por ser las que pueden inscribirse en los cursos de EMS que finalizan en 2017, bajo el supuesto de continuidad inmediata en el CETP. Y se promedia el número de estudiantes que obtuvieron la aprobación total o parcial como forma de aproximación al egreso, el promedio de los tres años es 4724 estudiantes.

En consecuencia, los estudiantes que alcanzan el trayecto de egreso de la EMS, representan aproximadamente el 56% del promedio de las cohortes que egresaron de la EMB entre 2 y 4 años antes, esto da cuenta de la probabilidad de transitar los cursos de media superior en UTU con éxito en el tiempo estipulado, habiendo egresado de propuestas de media básica en la misma. Sin embargo, las probabilidades no son las mismas para los egresados de propuestas de CBT en relación a los de FPB. Mientras que para los primeros la probabilidad de alcanzar el trayecto final de la EMS es de 60%, para los segundos es 36%.

A manera de síntesis, respecto a las trayectorias educativas las voces recogidas dan cuenta de varias tensiones o fenómenos de interés. La propuesta genera buenas oportunidades de ingreso a poblaciones que, además de vulnerabilidades socioeconómicas, poseen rezago en sus trayectos escolares. Esta apertura a la entrada no se condice con los niveles de promoción y continuidades académicas. A saber “la puerta de entrada es grande pero la de salida se vuelve estrecha”, quedando fuera del sistema, en algunos casos mediante repitencia o desvinculación en el proceso de

cursada que dificultan la culminación de la EMB y en las continuidades a EMS.

Respecto a los elementos positivos, se reconocen como virtuosos los apoyos recibidos por los estudiantes que les animan a continuar estudiando. Con la figura del Educador como la más destacada, la motivación se destaca en la formación aportada principalmente en el espacio Taller y la contribución que implica acceder a propuestas educativas formales. Más allá de que los resultados finales no sean señalados como los esperados, valoran más el camino transitado.

En relación con lo anterior, el aporte del Plan es importante en materia de trayectorias escolares ya que logra vincular poblaciones que otras propuestas expulsan, aunque no logra fortalecer sus aprendizajes, agregando la tensión de la formación para el mercado de trabajo a temprana edad.

4- Educación de jóvenes y adultos

La Educación de Jóvenes y Adultos surge de la necesidad de alfabetización de un sector de la población y posee en nuestro país un largo recorrido en la que UTU está histórica e institucionalmente involucrada.

En la historia en nuestro país han existido una serie de políticas y figuras institucionales que lograron universalizar la educación primaria. Una situación diferente tenemos con la Educación Media, los últimos 20 años han sido intensos en el desarrollo de políticas que focalizadamente promueven la culminación de niveles educativos, sobre todo concentrados en la EMB.

Debemos tener en cuenta algunas de las variables para pensar la educación de jóvenes y adultos: la mirada sobre las desigualdades educativas relacionadas con las edades de los estudiantes, los niveles educativos, las modalidades; las formas de financiamiento y la distribución de poder jerárquico. Así como, el posicionamiento en torno a la extensión de la obligatoriedad educativa en el nivel Medio como base para democratizar la educación, achicando las brechas educativas para la inserción en un sistema social y económico que pondera la escolarización para atender las demandas productivas.

En este marco el Plan FPB ha tenido un rol sustancial si tenemos en cuenta que la propuesta en sus inicios fue estructurada para una población mayor de 15 años, con rezago escolar y vulnerabilidad social. Una política centrada en la revinculación y el reingreso de estudiantes en la EMB con un enfoque profesionalizante.

Existen tres grandes nudos que plantean los diferentes actores: la edad, la articulación entre propuestas de EMB de UTU y el diseño curricular. Sin duda, la edad es un punto clave desde tres grandes posiciones que la vinculan con la Educación de Jóvenes y Adultos.

La primera posición, la menos planteada explícitamente que, sin embargo, se deja entrever, sugiere que el Plan FPB no es una propuesta pensada para adultos. Los argumentos tienen relación con un diseño curricular que no está pensado para responder a la necesidad de la población adulta por cargas horarias, espacios curriculares, figuras de acompañamiento, entre otros. La siguiente cita lo plantea claramente: “Si voy a pensar en una propuesta para FPB para adultos no puede ser de tres años”. (GE)

La segunda posición expresa que la propuesta fue inicialmente pensada para mayores de 15 años con rezago escolar y, por tanto, debe permanecer así, como un modelo de segunda oportunidad.

A continuación se presentan algunas opiniones como muestra:

[...] se fueron volcando alumnos egresados sin ninguna problemática en cuanto a la trayectoria del alumno en primaria directamente a una propuesta de FPB que creo que abarcaba otra realidad diferente, entonces bueno, lo toman como primera opción dentro de lo que es la formación y la continuidad de la trayectoria (EI1). El FPB de alguna manera por su semestralidad, por la flexibilidad, trataba de abarcar quizás no primera línea sino más desvinculaciones o zonas más vulnerables que ni siquiera estaban afiliados al sistema educativo luego de Primaria. (EI1)

Lo que sí me parece importantísimo es mantener la edad 15 años, es lo original del plan y es como funcionó. Hay que trabajar en la estigmatización, se permeó en las escuelas que el FPB era un modelo de emergencia, que en algún momento se iba a terminar y no necesariamente es eso. (FR2)

Es un tema crucial en las propuestas de segunda oportunidad la estigmatización que genera en un centro educativo donde conviven otras propuestas del mismo nivel. A su vez, es un modelo de emergencia que se ha institucionalizado como modelo de EMB. Esta última reflexión puede contribuir para la reformulación curricular y su implementación pues existe, en palabras de la ATD, una gran discusión al respecto:

La gran disyuntiva de las últimas asambleas nacionales [...] fue el gran tema de la edad de ingreso, que la ATD ahí a nivel nacional tiene una postura clara. [...] Tenemos como resolución de asamblea nacional que nosotros como ATD nacional reivindicamos el Plan para mayores de 15 años. (ED1)

Asimismo, la formación profesional específica con una alta carga horaria de taller y con manejo de herramientas y procedimientos profesionales, coloca al tema de la edad nuevamente en el foco. Algunos actores entienden que esto último es una barrera para que estudiantes menores de 15 años puedan ingresar.

Mi opinión es que un alumno de la escuela no puede ingresar a un FPB porque si estamos hablando de carpintería vamos a trabajar con determinados instrumentos, estamos hablando de chiquilines chicos, mucha responsabilidad. Para mí el FPB debe seguir como al principio como una segunda oportunidad. (FD3)

Esta posición referente a la edad es la que ha adoptado la ATD en sus resoluciones (ATD-CETP/UTU, 2017, 2018). Al respecto, “la nueva reglamentación de FPB, que permite el ingreso de los estudiantes teniendo aprobado primaria, sin importar la edad o antecedentes, contradice el espíritu primario del plan (ATD-CETP/UTU, 2018: 18). Asimismo, se argumenta haciendo alusión a la seguridad en los talleres y a las contradicciones que los cambios en la edad de ingreso suponen en torno a las recomendaciones de UNESCO y OIT” (ATD-CETP/UTU, 2017: 23-24).

En otros casos, se alude a diferencias de implementación en los centros educativos. Mientras en algunos el cambio respecto a la edad de ingreso fue una solución, “en otros fue un fracaso” (ED2).

Por último, la tercera posición, con igual peso que la anteriormente mencionada, refiere a que el Plan FPB debe ser repensado para atender a egresados de primaria, así como población con rezago escolar. En este sentido, es una buena oportunidad para pensar una propuesta como el Plan FPB para estudiantes que egresan de primaria, ampliando las posibilidades de cursada de la EMB y permitiendo, además, igualdad de oportunidades en la elección de cursada en dicho nivel. En el siguiente fragmento se observa claramente las tensiones planteadas en relación a la universalización o focalización de la propuesta:

Y si a mí se me pregunta cómo debería ser el FPB, focalizado o política universal, cuando pienso en las trayectorias de los chiquilines que tienen 12 años y están en ciclo básico pero desearían hacer el FPB y la respuesta que le da la institución es: bueno, sabés que tenés que quedarte un ratito más en ciclo básico, tenés que seguir yendo a secundaria que no te gusta, tenés que esperar a cumplir

14 años [...] me parece que no hay una respuesta en esa tensión focalización-política universal pero me parece que afecta mucho a los chiquilines volver atrás con lo que sería focalizado, pero en su momento pudo haber tenido su razón de ser, no digo que haya sido equivocado que el Plan empiece focalizado, pero creo que al transitar a lo universal también hace justicia a que las propuestas tienen que ser diversas, y que si yo no le doy la opción de la diversidad a los chiquilines los condeno quizás a repetir un par de años hasta que encuentren algo que les gusta. Con la historia de repetición no se rinde igual, eso está comprobado, entonces es como una trampa al propio sistema. (FE1)

Otros, que sostienen la necesidad de reestructurar el Plan para atender el tema de la edad, proponen algunas modificaciones centradas en el lugar del taller y la formación profesional. Sugieren repensar el lugar del taller como una inducción que permite una elección de profundización por parte de los/las estudiantes, ya que entienden que no se puede a tan temprana edad (12 años) descubrir la vocación o elegir una formación profesional específica.

Por último, y no menos importante, una posible solución acerca de la estigmatización de los estudiantes de segunda oportunidad y su relación con los niveles de exigencia académica, sería que los estos puedan transitar por las mismas propuestas compartiendo experiencias educativas en pos de igualdad de oportunidades académicas.

Una de las ideas que está presente en el ingreso al Plan FPB a partir de los 12 años es que ubican al Plan como una propuesta alternativa para cursar la EMB y no como una propuesta “para quienes no pueden y más sencilla” (FD2). Se inscribe la discusión en el marco de la tensión entre focalización y universalización de las políticas de inclusión educativa, sosteniendo que el carácter focal genera estigmatización repercutiendo asimismo en la baja expectativa por parte de los docentes, así como en la baja calidad.

Con respecto a las edades no sé si es una debilidad que ingresen los gurises con 12 años. Sé que es un tema de discusión, pero la focalización genera la estigmatización de los gurises, esta baja expectativa. Yo sé que voy a tener gurises que ya vienen con un nivel de fracaso importante, entonces siempre estoy mirando para abajo, lo que él pueda aprender y lo que yo pueda brindar a nivel de conocimiento va a ser poco, entonces eso ya hace que baje la calidad de lo que se les enseña y lo que ellos pueden aprender y después, cuando llegan a Nivel II, claro, los números reflejan un balance en rojo porque los chiquilines que llegan a Nivel II en UTU quizás no sea la mayoría de FPB, no sé si de ciclo básico, sé que también hay muchos chiquilines que llegan a Nivel II de UTU de secundaria. Si la universalización del Plan no es lo mejor, bueno, no sé si la focalización es la alternativa, quizás termine generando trayectorias que siguen teniendo vínculo con un fracaso. (FE2)

Otro de los argumentos refiere a la necesidad de que existan propuestas diversas que atiendan la singularidad de los estudiantes.

[...] creo que al transitar a lo universal también hace justicia a que las propuestas tienen que ser diversas, y que si yo no les doy la opción de la diversidad a los chiquilines los condeno quizás a repetir un par de años hasta que encuentren algo que les gusta. Y con la historia de repetición no se rinde igual, eso está comprobado, entonces es como una trampa al propio sistema. (FE1)

No obstante, se advierte sobre el riesgo que a veces supone la diversidad en términos de propuestas de primer nivel y de segundo nivel “en el sentido de la propuesta hegemónica a la que hay que ir si cumplís con la normalidad y la propuesta alternativa a la que vas cuando fracasas en la normalidad” (FE1).

También hay referencias a los efectos negativos que genera el requisito de 15 años como edad de ingreso, y a su vez, la situación de aquellos que tienen 12 años y quieren cursar el Plan FPB debiendo, sin embargo, esperar a tener 15 años.

En suma, entendemos que estas son las tres posiciones que aparecen vinculadas a la tensión de la edad de ingreso al Plan FPB y que tiene un impacto en la concepción y desarrollo de la política para ser comprendida o no en el marco de la EPJA. No visualizamos ninguna postura como mayoritaria ya que ninguna aparece con mayor fuerza en las entrevistas.

Asimismo, encontramos la necesidad de articulación entre las diferentes propuestas de EMB existentes en la institución que apuntan a la misma población (jóvenes y adultos). Son mencionados con frecuencia Rumbo y, en menor medida, Rumbo Integrado. Inicialmente cada propuesta atendía diferentes franjas etarias: el Plan FPB integraba estudiantes mayores de 15 años desvinculados de la EMB con un fuerte componente profesionalizante, mientras que Rumbo apuntaba a una población mayor de 18 años con un fuerte componente de formación general o básica para acreditar la EMB. Esto se desdibujó en el transcurso de las modificaciones de las dos propuestas. Por un lado, el Rumbo Integrado para mayores de 15 años mantiene un componente general e integra una formación profesional de corta duración (Capacitaciones), y por otro, el corrimiento de edad del Plan FPB a 12 años.

[...] nosotros tenemos dos o tres propuestas para jóvenes mayores de 15. Tenemos Rumbo, Rumbo Integrado y FPB, tenemos propuestas que están compitiendo con nosotros mismos. Yo creo que el FPB así como está tiene que ser repensado de otra manera y si lo vamos a repensar para una propuesta para EMB de personas que no han terminado yo creo que no es así como está trabajada, soy más de la idea de rumbo integrado que FPB y capaz que repensar en todo caso como revisar el rumbo en algunas cuestiones, pero el FPB así como está no. (GE)

Los diferentes objetivos curriculares que tiene el Plan FPB en relación al CBT atienden población egresada de primaria con 12 años aproximadamente.

Realidad diferente en cuanto al objetivo que marca la propuesta del FPB. Nosotros en EMB tenemos diferentes propuestas con diferentes objetivos [...] creo que es diferente una propuesta de FPB que una propuesta de CBT, como el CBT es diferente cuando es Agrario, son todos objetivos curriculares diferentes de acuerdo a la propuesta, y sigue siendo media básica. (E11).

El FPB de alguna manera por su semestralidad, por la flexibilidad, trataba de abarcar quizás no primera línea sino más desvinculaciones o zonas más vulnerables que ni siquiera estaban afiliadas al sistema educativo luego de Primaria; pero pasamos, cuando bajamos la edad, a tener primera opción al egresado de Primaria en esos grupos... creo que por allí fue una de las principales debilidades que pudo haber tenido el FPB en ese sentido. (E11)

Respecto a la población joven y adulta, hay opiniones vinculadas a las fortalezas del diseño curricular del Plan FPB frente a otras propuestas educativas como los módulos, las trayectorias, entre otros aspectos.

5- Educación inclusiva

Este apartado conceptualiza en el marco de la perspectiva desarrollada en el documento “Ejes transversales en los planes de estudio” Departamento de Diseño y Desarrollo Curricular (Exp. 2643/16, Res. 631/2020 CETP-UTU), que plantea la inclusión desde una perspectiva ética política para garantizar los derechos humanos.

El punto de partida es el posicionamiento ético que reconoce a toda la humanidad el merecimiento de condiciones de libertad y también condiciones materiales de existencia, que hacen posible la

asunción de un proyecto autónomo de vida y la participación en una sociedad de iguales. Por eso la educación en derechos humanos se vive. Se educa en derechos humanos viviendo en clave de derechos humanos. Es por ello que resulta imprescindible que los ámbitos en los que acontece la educación estén concebidos desde este programa ético político, y las relaciones interpersonales y las prácticas institucionales que allí ocurren sean consecuentes con esa concepción, o al menos se revisen críticamente en forma permanente para aproximarse a este ideal (PNEDH, 2016).

A partir de dicha definición se enmarcan los cuatro enfoques que abarcan la inclusión educativa: el enfoque de accesibilidad pedagógica, el enfoque de género, el enfoque de migrantes e interculturalidad y el enfoque de la dimensión étnico-racial.

Este eje no contiene demasiado peso discursivo, los enfoques vinculados a la discapacidad y la accesibilidad pedagógica son los que están más implicados en los discursos ya que abarca a la discapacidad como construcción social, la accesibilidad, los ajustes razonables de ciertas condiciones para el aprendizaje y el Diseño Universal de Aprendizajes (DUA) centrado en tres principios que refieren a la diversidad en los ritmos de aprendizaje, de acercamiento al saber y a las formas de expresión (CETP-UTU, 2020).

Desde este preámbulo debemos aclarar que encontramos algunos focos en los discursos que son los que desarrollaremos a continuación:

En primer lugar, hay una relación con la inclusión en los mecanismos de inscripción y el lugar del sistema de protección de trayectorias en los últimos años, sobre todo desde el cambio de la edad a 12 años. Allí los actores plantean la necesidad de articular con primaria y secundaria para mejorar la atención y la orientación a las propuestas más adecuadas:

Hay que trabajar fuertemente con primaria, ¿qué pasa con las maestras de sexto? Pero mira que acá hay una olla, hay que encender un fuego, tiene que manipular en una cocina. Hay que pensar con mucho respeto con los estudiantes. Hay que hablar con secundaria y Primaria. (EDB1)

Queda de manifiesto el impacto del mecanismo de inscripción a través del sistema de protección de trayectorias, colocando al Plan FPB como un dispositivo que encontraba una solución que el sistema educativo no había resuelto:

Se validó como una propuesta que atiende discapacidades cuando empieza el sistema de protección de trayectorias educativas, el argumento de la maestra de 6o porque tiene que aprender en un taller, sumado a la presión de la familia que ve la necesidad de educación para la profesión y que el FPB lo va a atender. Se fue afianzando entre los centros educativos que tienen que ver con esos egresos de que UTU atiende esa población y el FPB lo va a atender. (EDG1)

En segundo lugar, están los discursos relativos a la propuesta académica del Plan FPB y su vínculo con la inclusión. Allí se plantea la necesidad de fortalecer algunos de los puntos que el DUA propone. Desde donde surge la tensión entre inclusión y calidad educativa, el imaginario colectivo asocia al Plan FPB como una propuesta de baja calidad y podría ser uno de los motivos por los cuales se inscribe en mayor proporción que al Ciclo Básico a estudiantes con diferentes discapacidades. Desde esta perspectiva es necesario romper el imaginario y abordar seriamente la inclusión educativa a través de una nueva reflexión sobre la propuesta curricular del Plan FPB:

Una propuesta que con formación de docentes para abordar didácticamente con diferentes unidades para discapacitados y no propuestas diferentes para discapacidad. Propuestas diferentes para capacidades diferentes y que tengan los avales para eso, necesidad de apoyo técnico académico

que diseñe en base a las fortalezas, no ver la debilidad de la discapacidad, ver la fortaleza en la capacidad del discapacitado. Identifica la necesidad de técnicos para este proceso de adecuación curricular. (EDG1)

En tercer lugar, existen además algunas preocupaciones más vinculadas a ciertas condicionantes que pueden afectar la inclusión educativa y generar una “falsa inclusión” ya que surge en una entrevista la preocupación por si existen realmente las condiciones dadas para que se desarrolle un trabajo pedagógico y didáctico pensado desde la inclusión. Se hace mención, particularmente, a la conformación de grupos con 25 a 27 estudiantes como una limitante para atender necesidades particulares.

La formación de los docentes vinculada a los aspectos de inclusión es relevante para lograr un trabajo educativo comprometido y responsable con el aprendizaje.

Me parece que hablar de inclusión es un tema muy serio, muchas veces tenemos serias dificultades para que nuestros docentes trabajen con los estudiantes “normales”, porque no tienen la formación pedagógica no tienen la formación didáctica y no tienen la formación para identificar dificultades de aprendizajes, mucho menos para trabajar el tema de inclusión. Creo que debemos trabajar muchísimo en la formación de nuestros docentes, tenemos los estudiantes en régimen de inclusión si los tenemos. Pero yo a veces me pregunto, ¿hasta qué punto le estamos dando a los estudiantes algo que les va a servir y hasta qué punto se le acreditado determinadas competencias de estos estudiantes? A veces trato de ponerme en el lugar por lo que veo y por lo que escucho, trato de ponerme en el lugar de padre y digo a mi hijo le están mintiendo. (FD1)

En cuanto a la accesibilidad surgen las necesidades vinculadas a la movilidad y las condiciones edilicias.

Yo tenía un alumno, quería ir al baño y la silla no entraba en el baño, se tenía que ir a la casa para ir al baño y volver. Mucho tiene que ver con la infraestructura edilicia. Que los jóvenes puedan incluirse efectivamente. (IA)

Si no podemos es porque el edificio no se adecúa, por qué los talleres no se adecúan porque vienen con sillas de ruedas. Debemos tener un diálogo en el sistema ANEP para ver qué opción le vamos a dar a esos chiquilines, hay que ver qué están haciendo los otros con la educación inclusiva. (EDB1)

Por último, y no por ello menos importante, existe toda una cuestión relacionada a la Continuidad educativa. Este es sin duda un punto central en relación a la inclusión ya que de fondo plantea un porqué y para qué, un sentido formativo que busque mirar a más largo plazo en la trayectoria escolar de estos estudiantes.

No solo la formación es importante, sino el techo que tiene el estudiante con discapacidad, pasa tres años en el FPB, viene a taller, viene a dibujo, ¿qué hacemos con ese gurí?, ¿para dónde va?, ¿qué hace?, ¿continuidad en qué? si no tienen EMB. (FD4)

6- Gestión Educativa

Como introducción al análisis de esta dimensión es importante abordar la noción de Gestión Educativa de la cual partimos y su relación con el currículo, para luego plantear las miradas que se recogieron sobre la Gestión Educativa en relación al desarrollo de las propuestas de EMB específicamente vinculadas al Plan FPB.

Pilar Pozner (2001) propone distinguir cuatro dimensiones de trabajo de la gestión educativa, a

saber: 1) la Pedagógico-Curricular, 2) la Administrativa Financiera, 3) la Organizacional-operativa y 4) la Comunitaria.

La gestión escolar, en tanto conjunto de acciones que desarrolla el equipo directivo de una escuela para promover, posibilitar y concretar la acción pedagógica en la direccionalidad deseada, implica una práctica orientada según fines. Se caracteriza porque: a) Interviene sobre la globalidad de la institución, b) Recupera la intencionalidad pedagógica y educativa, c) Incorpora a los sujetos como protagonistas del cambio educativo, d) Construye procesos de calidad para lograr los resultados buscados. Partiendo de esta caracterización, la gestión asume la complejidad institucional desarrollando sus acciones sobre el conjunto de la organización (Pozner: 2001:11).

Todas esas dimensiones forman parte primordial de la acción educativa en la gestión de un centro educativo. En esa complejidad institucional, la idea fuerte es que la gestión educativa y el currículo son parte de un mismo proceso. Es tanto así, que en la voz de los entrevistados se expresa uno de los aspectos imprescindibles que interviene en el buen funcionamiento de una propuesta educativa, y es que los equipos de dirección conozcan, manejen y se apropien de las propuestas educativas que desarrollan en su centro educativo.

Es fundamental que la dirección del centro tenga muy clara la propuesta. [...] Los centros deberían tener como formación específica en el Plan, las direcciones entender la propuesta, a veces los directores no saben la filosofía. (FT2)

Equipos directivos, que tienen que tener conocimiento del plan, y por otro el liderazgo pedagógico, tiene que haber una planificación específica para cada uno de los planes. (FR2)

Específicamente, en el caso del Plan FPB, el rol de director adquiere un lugar central que lo posiciona como líder pedagógico, desde la organización de la propuesta hasta el abordaje de la integralidad.

Pozner identifica tres elementos básicos en el rol de los equipos de dirección: “el liderazgo que impulsa y sostiene el proceso, el proyecto asumido que constituye el eje vertebrador de las acciones y el desarrollo de una cultura colaborativa institucional que involucre al conjunto de los actores en los fines del proyecto” (2001:13).

Se acuerda entre las posturas la importancia de que el director sea un “verdadero” líder pedagógico, pero la percepción en general es que actualmente el director no está fortalecido.

[...] el director como verdadero líder pedagógico que orienta las decisiones, tiene fuerzas por todos lados, el director como líder hay que fortalecerlo, lo veo como obstáculo y posibilidad. (EDG1)

Los equipos directivos en muchos centros educativos son muy nuevos, pasan del rol de ser docente al rol de director, y eso dificulta mucho. Al final se desdibuja, no se trabaja especialmente en cada plan. (FR2)

En lo que respecta a las características de los centros educativos de la DGETP, la complejidad se hace más evidente cuando una misma escuela tiene que gestionar diferentes niveles educativos. Sumado a ello, la existencia de diferentes niveles de especialización y de abordaje técnico, tecnológico y profesional según las características del Centro. En este escenario se hace evidente la necesidad de un trabajo que fortalezca el “rol del director” como líder pedagógico.

Algunas de las miradas resaltan el lugar de privilegio del Plan FPB en sus inicios y cómo ese lugar

fue cambiando. Esas apreciaciones responden a realidades distintas y también reflejan diferentes posturas de cómo la propuesta fue generando en el imaginario colectivo diferentes posturas.

Yo me acuerdo que cuando empezó el FPB los directores nos peleábamos por tenerlo, queríamos estar en la experiencia porque era genuina, que se desvirtuó por una serie de factores que no vamos a entrar ahora, pero tiene que volver a ese estándar. (FR2)

Desde el punto de vista de la gestión de centro, en muchos lugares el FPB forma parte de la propuesta 1 del director, pero en otros lugares el FPB pasa a ser bueno aquellos del FPB que están allá...por eso digo que ha quedado reducido a estas figuras que llevan adelante la EDI. (FR1)

Uno de los aspectos que surge, es la inestabilidad en la permanencia de los equipos de dirección en los centros educativos. Este aspecto es presentado como una dificultad, que se puede evidenciar y constatar en todo el sistema educativo principalmente en Educación Media. La inestabilidad de los equipos directivos en los centros educativos, es consecuencia de dos aspectos; a) el sistema de elección de cargo de la administración que responde al Estatuto Docente, b) la gran movilidad que existe en los cargos de mando medio en la educación. La inestabilidad es un obstáculo para la generación de espacios permanentes de construcción de comunidad educativa y de proyecto de centro.

La inestabilidad dificulta, tanto la inestabilidad docente como de los equipos directivos. En mi experiencia [tuvimos] dos o tres inspectores regionales y cada uno viene con su impronta y hay que adaptarse a esa situación, eso no contribuye a que se consolide un equipo de trabajo lazo, lo mismo sucede con los docentes cuando logras formar un colectivo docente compenetrado con la escuela y la propuestas, al año siguiente cambian. Al igual de tener completo todo el plantel de los diferentes roles docente. (FD1)

Se entiende necesario que los Equipos de Dirección cuenten con herramientas para apoyar la toma de decisiones, para el seguimiento de las trayectorias de los estudiantes y para fortalecer el trabajo desde el centro educativo.

A su vez, la información que actualmente llega al centro educativo proporcionada por las oficinas centrales y regionales, en la mayoría de los casos no es utilizada (herramientas, datos, informes, documentos técnicos). Muchas veces están disponibles pero no se profundiza en su utilidad para la toma de decisiones (en qué momento y para qué).

[...] empezar a proveer hacia los gestores institucionales herramientas que nos colaboren para la toma de decisiones. Que el sistema de Bedelía nos empiece a proveer de reportes, una automatización de tareas que nos permita ver tendencias sobre, por ejemplo, abandono. Tenemos algunas vinculadas al sistema de protección de trayectoria, con relación a los fallos a las continuidades, si explotamos nuestras bases de datos que nos den la información más precisa e identificar la realizada que tenemos. (FD2)

[...] hay un montón de herramientas que se utilizan para el seguimiento de trayectorias educativas y siempre hay informes de planeamiento pero esos insumos no se toman para llegar a decisiones sobre las trayectorias educativas, [...] necesitamos trabajar en cómo usar la bedelía, cómo hacer el seguimiento en el portafolio, cómo interactúa el portafolio con el CREA, son cuestiones didácticas, pedagógicas que están disponibles y no se usan como tal, ahí estamos fallando y no es solo en Media Básica. (EDG1)

Los espacios de formación permanente son parte fundamental para el fortalecimiento del rol del director y la gestión educativa. Evidencian algunas carencias presentes en los cursos de directores

que son relevantes desde el punto de vista pedagógico.

Pensar en los datos para diseñar y ver cómo voy a enfrentar el problema, es diferente, en eso tiene que haber énfasis en la formación. (EDG1)

Los cursos de directores se ve que era una exposición de programas que hacían ellos, muy pocos aportaron en la dinámicas psicosociales juveniles, en las dinámicas de la gestión, en el manejo del dato para transformarlo en información para la toma de decisiones, estamos trabajando nosotros desde gestión aportando en un proyecto de gestión de los centros. (EDG1)

Son relevantes los equipos multidisciplinarios en todos los centros educativos, especialmente para aquellos que tienen propuestas de EMB. Si bien la propuesta del FPB cuenta con figuras de acompañamiento como el educador, hay situaciones de los estudiantes que ni los docentes, ni el adscrito ni el educador pueden abordar.

La necesidad de contar con equipos multidisciplinarios en los centros educativos, especialmente en EMB, tenemos muchas situaciones de estudiantes que son necesarias resolverlas y atenderlas desde estos equipos. Ningún docente está preparado para esas situaciones, necesitamos un psicólogo, un psicopedagogo y es necesario que estén en los centros con una carga horaria importante y que sea del centro, insistir en esto porque la tendencia es que se extingan estas figuras en la institución y son figuras fundamentales. (FD2)

Se recoge como una dificultad importante los “tiempos para pensar, trabajar lo educativo y atender temas pedagógicos”, cuando la mayor parte del tiempo lo “urgente prima sobre lo importante”.

El otro aspecto son los tiempos para pensar en nuestras escuelas. Pasamos todo el día correteando por cosas para ayer y muchas veces tenemos que dar respuestas a muchas cosas que no sabemos cómo se van a desarrollar, eso complejiza aún más la gestión de los centros, el venir apurado por determinadas cosas yo no sé si son importantes, desde el punto de vista formal la tenemos que cumplir. (FD1)

A modo de síntesis, se han identificado algunas dificultades en cuanto a la gestión educativa vinculadas directamente con la propuesta y otras que están presentes en la gestión de cualquier propuesta. Desde una mirada más general, resalta sobre todo la organización del sistema educativo vinculada a la movilidad de los equipos educativos, que no genera equipos de trabajo integrados a la comunidad educativa.

La importancia de que los equipos conozcan, manejen y se apropien de la propuesta del FPB es imprescindible. La figura de líder pedagógico del Director está fuertemente vinculada a las “experiencias exitosas”, por lo que se pone sobre la mesa la necesidad de fortalecerla brindándole herramientas educativas, pedagógicas y de gestión educativa, “el sentido de la gestión escolar es el logro de más y mejores aprendizajes para todos los estudiantes donde el mejoramiento de las prácticas pedagógicas es una meta fundamental” (Pozner, 2001:10).

7- Trabajo docente

Este apartado se organiza en tres temas que surgen desde el análisis de las entrevistas. El primero vinculado al rol docente y el “ser docente del Plan FPB”, el segundo referido a la formación inicial, formación permanente y sensibilización de los docentes, y el tercero referido a compromiso docente.

El rol del docente en todas las propuestas educativas es central, eso no es un tema de debate. Durante todo el análisis de este documento se ha resaltado la importancia de que los docentes “se sientan parte de la propuesta”, “la entiendan”, “comprendan su filosofía” y, en muchos casos, se habla de “compromiso docente” para trabajar en el Plan.

El Plan FPB trajo consigo una pedagogía de la integralidad que ha interpelado a los colectivos docentes en el quehacer educativo, en contrapartida con las demás propuestas de corte asignaturista donde lo central es la disciplina y el trabajo áulico en soledad. El desempeño del docente en el Plan adquiere otra impronta, integra espacios de trabajo docente profesionalizante (EDI) donde, a su vez, se propone una didáctica integrada entre docentes de diferentes áreas de conocimiento, desarrollan actividades áulicas compartiendo objetivos comunes. El rol del docente del Plan FPB implica un trabajo distinto y, por lo tanto, es importante que asuma responsabilidad con la propuesta.

Dar clases en FPB es construir desde lo colectivo. El profesor de taller al comienzo de la propuesta era como el hilo conductor, eso se cambió después, el hilo conductor lo establecía el taller [...] el estudiante trabajaba con asuntos que tenían vinculación con los temas de español, los programas en el plan del FPB los pensábamos considerando las cosas en que tenían que ser hábiles, la lectura, la comprensión en el trabajo del texto técnico y la terminología de la tecnología en la que está trabajando. [...] Había que unificar con una especie de hilo conductor donde los demás docentes también se vinculen. Eso se hizo al comienzo. (FT2)

Actualmente, una dificultad observada es el “desconocimiento” de los docentes al momento de tomar horas en el Plan. En los inicios de la implementación los docentes lo conocían. Ese saber colectivo con el paso del tiempo se fue desnaturalizando. En el presente, hay docentes que toman sus horas sin tener conocimiento. Esta situación es valorada como perjudicial.

Hay docentes que toman horas y grupos sin saber de qué se trata. No saben de dónde surge, cuál es el objetivo, tienen que entender todo el proceso porque no es un curso más, es algo que tenía un sentido y el sentido lo tiene que saber el docente. (FT2)

Como debilidad: el desconocimiento de los docentes del plan. Uno hace el seguimiento o la explicación, voy a la elección de horas y paso 20 minutos explicando qué implica tomar horas de FPB, que no es más de lo mismo, no me alcanza con lo que aprendí en el IPA. (FT1)

El docente, desde el punto de vista conceptual, muchas veces aplica su forma de enseñar por lo general tendiendo a lo tradicional. ¿Cuántos docentes podrían llevar adelante esto más de lo que está escrito curricularmente? Acá hay un paradigma, un modelo, que llevó su tiempo de maduración y cuando llevó ese tiempo de maduración muchos estaban en ese nivel y cuando vinieron generaciones nuevas lo tomaron sin saber lo que es el FPB, tomaron las horas como horas de clase común, ni siquiera sabían lo que es una EDI. (FT7)

Dentro de las implicancias del “ser docente del FPB” destaca en el análisis la existencia de prejuicios no sólo sobre la propuesta y sobre los estudiantes, sino también sobre los docentes. El estigma, la mayoría de las veces es entre pares, los “propios docentes que trabajan en otros niveles” de la institución. Además, dictar clases en el Plan FPB para muchos docentes es la “puerta de entrada a la institución” y cuando logran tener una experiencia o integrar los escalafones docentes eligen otras propuestas.

Como gran debilidad lo que veo es el tema de los prejuicios con los que carga la propuesta, no solamente a nivel del imaginario, de lo que es la sociedad o lo que pueden ser las maestras que de

repente no conocen tanto a la interna de UTU, sino también a la interna de la institución, cómo se observan, se miran y cómo se contextualiza a los estudiantes que van a FPB y también entre los docentes, con qué cargan aquellos docentes que trabajan en FPB con respecto a los que trabajan en otros niveles. (FE5)

No solo se genera a nivel institucional un estigma o una expectativa sobre los estudiantes sino también sobre los docentes, parece que el FPB es como la puerta de entrada para muchos a la institución UTU no solamente a nivel de docentes sino de otras referencias a nivel educativo y por lo tanto una vez que se genera una experiencia mínima los docentes también se mueven a otros planes. (FE2)

Otro de los aspectos señalados tiene que ver con la diferencia en el pago de las horas docentes para el Plan FPB con relación a otros planes de igual nivel educativo. La relación entre la tarea docente (trabajar en el Plan FPB implica más dedicación que otras propuestas) y el pago de esa tarea resulta un aspecto que genera desigualdades entre los docentes y amplía la brecha y los estigmas que existen sobre el rol del docente.

Ya de por sí hay una precarización del trabajo que no se explica por qué y que sin duda va generando producción de subjetividad. Si yo trabajo en un plan que me pagan menos y tengo que trabajar mucho más porque la forma de trabajo, el abordaje, esto de la unidad didáctica integrada, el generar un pienso diferente para chiquilines que también, teóricamente estoy preparado para trabajar con un estudiante que ya no viene más a los centros educativos, entonces muchos docentes terminan pensando que tienen que magia para poder trabajar con los estudiantes, principalmente con los que llegan al FPB y sin embargo les pagan menos y encima son peor vistos entre sus colegas. (FE2)

La formación docente inicial, formación permanente y en servicios, y sensibilización vinculada al Plan de estudios es el segundo gran tema que surge. La mayoría de las posturas plantean abordar este tema. La formación docente inicial que brindan actualmente los Institutos de Formación Docente no responden a las particularidades de la educación técnico profesional a nivel general y especialmente vinculadas a propuestas educativas que apuntan a metodologías de enseñanza y aprendizaje diferentes a las tradicionales como es el FPB.

Pero aquellos estudiantes de formación docente que quieren trabajar en FPB no tienen tanta experiencia. O son estudiantes de formación docente. Como, por ejemplo, audiovisual. No tiene formación docente. El área de belleza tampoco tiene formación docente. Tenemos egresados de los cursos que están ejerciendo como docentes. [...] Los docentes deben tener un acompañamiento. Es un deber que tiene la institución. Con algunas áreas que no han tenido formación docente, hay que ver con el INET. (EDB1)

Los Institutos de Formación Docente realizan en el corto plazo actualizaciones de sus Planes de Estudios, pero mantienen paradigmas educativos tradicionales que colisionan con los modelos educativos más actuales. En el caso de la Educación Técnico Profesional existe una ausencia de formación docente en el área técnica en la mayoría de las áreas de la DGETP.

Respecto a la formación permanente y en servicios es importante que los equipos docentes cuenten con la posibilidad de formarse permanentemente, para abordar las particularidades a las que se enfrentan.

El otro gran problema es la falta de herramientas que tenés cuando toca enfrentarse con el crisol de tipos de alumnos del FPB. Hay que hacer una formación continua, hay mucha problemática metida en un grupo (discapacidades), a los docentes les falta que los apoyen desde ese lugar. A

esta problemática se suma el número de alumnos. (FT1)

Dentro de la misma temática, uno de los aspectos más recurrentes es el referido a los espacios de sensibilización con los que el Plan contaba durante los primeros años de implementación y que luego se descontinuaron. Estos espacios de trabajo con los docentes noveles y con docentes que ingresaban funcionaron como espacio de acercamiento a los objetivos y son valorados como parte fundamental del éxito en cuanto al funcionamiento en los primeros años de implementación.

Importancia del conocimiento que tiene el docente de cómo es la propuesta en la que va a trabajar. Es fundamental aquél proceso que hicimos al comienzo del FPB, sé que estamos hablando de la pre-historia del FPB, las instancias de talleres que realizamos en los cuales se prepararon a las personas para trabajar en esa propuesta, sabiendo de qué se trataba, cómo se iban a organizar. (FT2)

Hay una pata muy floja en la sensibilización, preparar a los docentes para dar clase en la propuesta, tiene que pasar por una etapa en donde alguien le explique cómo, por qué y para qué surgió esa propuesta, cuál es la población objetivo y cuál es el sentido que tiene esa propuesta. Creo que eso es fundamental, entiendo que la multiplicación por miles del FPB hizo que no se siguiera con aquello que se hacía al principio del seguimiento. (FT2)

Los primeros docentes del FPB la llevaban muy bien, se perdió con la falta de capacitaciones, no se hicieron, se perdieron en la falta de formación permanente. Mirada desmerecida “el FPB es para pobres”; “el FPB es para discapacitados”. Formación permanente para que la integración se concrete. (EDG1)

Fortaleza del FPB en su inicio que se fue perdiendo en su multiplicación que impidió hacer las aproximaciones que se hicieron al inicio de las propuestas con las sensibilizaciones con los docentes, el docente ya sabía cómo trabajar integrado, ahora no lo estoy viendo, no se visualiza y hay docentes que toman horas sin saber qué es. (EDG1)

El tercer punto subrayado es el “compromiso” que deben tener los que trabajan en esta propuesta.

En el FPB la comunidad es una fortaleza. Podemos dar respuesta al municipio, asociaciones civiles, sociedad rural (gastronomía, juegos, carpintería.) Nos ha hecho visualizar en la comunidad. El municipio nos premió como un aporte comunitario, y lo podemos hacer con el FPB y no con el Bachillerato, que tiene un componente más teórico, y sí, lo podemos hacer con el FBP que tiene un componente fuerte práctico. Y fruto del esfuerzo de los docentes hoy estamos posicionados como una opción fuerte educativa. (FD 9)

Se pueden generar propuestas maravillosas pero siempre quedan en manos de los docentes que están al frente de los grupos con liderazgos y compromisos, en estas propuestas los docentes tienen que ser un líder, he visto talleres muy buenos y otros no. (FT2)

El trabajo docente está atravesado por múltiples dimensiones: el rol, la implicancia y la tarea del docente del Plan FPB es diferente a otras propuestas de igual nivel. El trabajo en el Plan necesariamente va a implicar un abordaje distinto, lo cual hace que el colectivo se encuentre en continua construcción. Es una propuesta que interpela continuamente al docente y al equipo educativo desde lo pedagógico, lo didáctico, lo vincular y la integralidad de la propuesta. La formación permanente y los espacios de sensibilización son indispensables para abordar las características de la propuesta, tanto para el desarrollo de la integralidad, así como el abordaje de “crisol” de los estudiantes.



VI- PRINCIPALES CONCLUSIONES

VI- PRINCIPALES CONCLUSIONES

Las principales conclusiones se estructuran a partir de las dimensiones abordadas en el análisis, las que fueron agrupadas a fin de organizar la información con relación a las fortalezas, tensiones, desafíos y dificultades en el marco del desarrollo del Plan FPB.

a) Formato escolar y Formación profesional-tecnológica

El Plan FPB es una propuesta alternativa institucionalizada para cursar la EMB en nuestro país. En el marco de un diseño curricular novedoso con respecto al CBT, el FPB se ha convertido en una propuesta con “sello propio”. Al respecto, los actores entrevistados valoran positivamente la diversidad de orientaciones, la integralidad prevista en el Plan de Estudio, el taller como espacio curricular, la modularidad y la flexibilidad. Asimismo, se destaca la figura del educador y su función vinculada al acompañamiento a las trayectorias educativas, al vínculo con las familias y la comunidad.

Los espacios integrados tienen un destaque, en tanto buscan trascender el asignaturismo característico del formato educativo tradicional de educación media, siendo para ello fundamental el EDI como forma de habilitar el encuentro y promover la planificación conjunta.

Uno de los aspectos a considerar en el esquema curricular es la inclusión de áreas del saber como: Ciencias Sociales, Idioma Español, Educación Sexual, Educación Física. En el caso del ECSA, es pertinente revisar su funcionamiento ya que actualmente no conforma su desempeño.

Una tensión presente es la jerarquización del Taller frente a otros espacios curriculares. Si bien se destaca su importancia, el peso de la carga horaria se plantea excesivo en relación a otros espacios del currículo. A su vez, deberían reforzarse los componentes de formación básica a los efectos de favorecer la continuidad educativa. En las dos posiciones planteadas en el análisis del eje Formación Profesional se destaca, por un lado, un modelo dirigido a considerar la inserción laboral con énfasis en la formación de las especialidades técnicas y, por otro, una apuesta al conocimiento científico, tecnológico y disciplinar que pretende favorecer la permanencia en el sistema educativo impulsando la continuidad educativa. Desde este lugar, se visualiza la necesidad de buscar caminos intermedios para atender las necesidades e intereses de los estudiantes con nuevas perspectivas formativas que contemplen la continuidad educativa y el mundo del trabajo.

Otro de los puntos centrales es la edad de ingreso de los estudiantes, clave a los efectos de definir si es una política educativa focalizada en la Educación de Jóvenes y Adultos o si es una propuesta regular de la EMB. Asimismo, la determinación de la población destinataria es importante para pensar el diseño curricular, el lugar de la formación profesional, así como su articulación con otras propuestas del mismo nivel. En este marco emerge la tensión entre lo universal y lo focalizado, ya que muchas veces se cae en la falsa democratización generando nuevos circuitos de exclusión.

En cuanto a la dificultad en la continuidad educativa de los egresados del Plan FPB se observan tensiones presentes en la construcción de la propuesta. Una de ellas supone la dificultad de atender la formación profesional (certificación de operarios prácticos), y la formación general correspondiente al nivel (ofrecer las habilidades necesarias para la continuidad educativa). Se debe tener en cuenta, en relación a la continuidad educativa, la ausencia de propuestas en la

EMS, modulares e integrales, en consonancia con el Plan FPB. Por tanto, se propone profundizar en el abordaje en el interciclo entre la EMB y la EMS.

La premisa inicial que colocó al Taller como eje articulador e integrador se fue transformando en la propia implementación, perdiendo algunos de los principios rectores de este plan que, sumado con la ausencia de algunos espacios de formación “general”, dificultan la continuidad educativa de sus egresados.

La propia política curricular de la Educación Técnico Profesional evidencia una puja de espacios entre los conocimientos “generalistas” y los conocimientos técnicos, tecnológicos o profesionales. En este sentido, constituye un desafío atender todas las áreas de conocimiento en una misma propuesta educativa respetando los tiempos de aprendizaje establecidos para cada nivel, así como los intereses y las necesidades de su población objetivo.

Desde este lugar, resulta necesario repensar los objetivos de la propuesta, mediando entre las necesidades y expectativas de sus protagonistas con las metas propuestas en materia de política educativa, vinculadas directamente con el perfil de egreso previsto en el Marco Curricular de Referencia Nacional (MCRN).

Desde la perspectiva de la inclusión educativa surgen algunos elementos a tener en cuenta, como los mecanismos de orientación e inscripción de los estudiantes al egreso de primaria; aspectos vinculados a los diseños curriculares y el Diseño Universal de Aprendizajes. Asimismo, hay que considerar el impacto que tiene sobre la implementación el número de estudiantes por grupo, las figuras educativas, el rol de los docentes y los espacios integrados; así como las necesidades de accesibilidad y adaptabilidad de los espacios físicos y condiciones materiales.

En este marco, los aspectos claves para la mejora de la propuesta a nivel general y con un enfoque de inclusión educativa son:

- Orientación en la inscripción de estudiantes desde una perspectiva de inclusión educativa donde el Plan FPB constituya una propuesta más dentro de la oferta de EMB. La orientación profesional específica constituye, además para este Plan, uno de los puntos centrales vinculados a la orientación educativa.
- Adecuación Curricular en el marco de la inclusión.
- Accesibilidad y adaptabilidad de los espacios físicos.

Asimismo, se mencionaron dos grandes desafíos pendientes en términos de inclusión educativa: uno vinculado a la formación de los docentes y otro a la generación de estrategias para la continuidad educativa.

b) Implementación, acompañamiento, trabajo docente y gestión educativa

Las debilidades refieren a la implementación del Plan. Al respecto, se alude fundamentalmente a la necesidad de formación de docentes y equipos de dirección, recuperar los espacios de formación en servicios y sensibilización que estaban previstos al inicio. Asimismo, el desconocimiento por parte de los docentes y equipos de dirección de la propuesta se manifiesta en dificultades para resolver la integralidad en la práctica educativa en los EDI.

El acompañamiento al comienzo de la implementación permitió una sinergia entre la propuesta y los actores involucrados con el objetivo del desarrollo de la política. Posteriormente, la expansión

y la ausencia de seguimiento a los equipos de dirección y docentes fue desvirtuando paulatinamente la propuesta.

En el proceso de implementación los actores resaltan los efectos de estigmatización en los centros educativos, en los docentes y en los estudiantes del Plan FPB, como efecto de las políticas focalizadas.

En cuanto al cambio en la gestión, se mencionan en varios de los ejes los efectos del pasaje del Programa de Planeamiento Educativo al Programa Educación Básica que generó un corte modificando la organización institucional y el proceso de trabajo que se había iniciado. Este cambio, fue un aspecto significativo en el proceso de desarrollo de la propuesta.

Respecto al trabajo docente es una propuesta que interpela al colectivo y su rol, en tanto propone un abordaje diferente en la formación de estos actores. Queda de manifiesta la necesidad de formación vinculada a la inclusión educativa para que esta sea real y responsable. Sumado a ello, se agregan las diferencias en el pago de las horas docentes, la mirada estigmatizante de parte del colectivo a sus pares y la dificultad para poder abordar el trabajo de forma integrada.

Potenciar la formación docente, tanto inicial, permanente y en servicios resulta crucial para el éxito de cualquier propuesta educativa, pero se hace más evidente en ésta, que interpela ciertos rasgos del formato escolar tradicional. Los equipos educativos tienen que conocer, elegir, valorar y a partir de allí, generar espacios de posibilidad para los estudiantes en forma integrada y en equipo. Otro de los aspectos destacados refiere a la necesidad del rol del educador. Las percepciones planteadas respecto al funcionamiento y al lugar de su tarea son resaltadas como positivas. Esta fue una de las construcciones de las nuevas figuras educativas propuestas por el Plan FPB y vista con acierto, ya que responde a necesidades de los estudiantes atendidas desde otra perspectiva que no es academicista. Se destaca, a su vez, la cercanía del educador con los estudiantes para trabajar diferentes emergentes.

Por la misma línea de abordaje, quedan de manifiesto algunas dificultades relacionadas a la gestión educativa, vinculadas directamente con aspectos de la organización institucional y a la gestión en el centro educativo como la movilidad e inestabilidad de los equipos educativos, problema que se sostiene en el tiempo y no favorece la construcción colectiva. El inicio del año educativo, marcado con la incorporación de nuevos docentes, directivos, inspección, muchas veces hace que el acumulado de experiencias y buenas prácticas no queden reflejadas en la historia del centro y, por lo tanto, no se institucionalizan aprendizajes de la cultura de gestión.

Para finalizar, otro aspecto de relevancia que surge del análisis es la importancia del rol del director como líder pedagógico, que resulta necesario fortalecer desde la política educativa como forma de favorecer el trabajo colectivo en los centros desde un enfoque centrado en la dimensión pedagógica y no meramente administrativa.

VII- LÍNEAS DE ACCIÓN PROPUESTAS

En función del análisis y de las principales conclusiones se plantean a continuación algunas líneas de acción para el proceso de reformulación del Plan FPB. Estas líneas se agrupan en tres ejes centrales: a) componente participación, b) componente formato escolar y c) componente desarrollo curricular.

1- Componente participación

Un primer componente transversal es la participación. Para ello, resulta clave convocar espacios de consulta y construcción colectiva. Las políticas educativas pueden ser analizadas y proyectadas en una lógica de “Policycycle-policymaking” reconociendo diversas fases y momentos que involucran a los actores en cuestión. Según Meny y Thoenig (1992) y RothDeubel (2002), dichas fases son: a) el diagnóstico-reconocimiento de la situación inicial que quiere ser modificada; b) con los insumos del diagnóstico y la información recabada se procede al “policyformulation” donde los actores planifican y deciden diversas medidas para resolver la situación inicial. En este caso corresponde a la elaboración de un Plan reajustado de la propuesta FPB, siendo una política efectiva de acción; c) seguidamente, la autoridad competente procede a su acción reglada de “implementation” donde la ejecución, gestión administrativa y producción de efectos son claves para lograr el impacto planificado sobre la cuestión; d) por último, los impactos causados por la implementación de la política en cuestión son evaluados por los actores implicados “policyevaluation” y pueden dar pie al reinicio o reajuste de la propuesta.

En todo proceso de construcción de política educativa intervienen diversos actores con distintas lógicas de acción y capacidades de influencia que es preciso considerar. Entre ellos, se encuentra la propia ANEP que establece los lineamientos generales de política educativa; las comunidades epistémicas con suficiente producción en el campo de las políticas educativas; la perspectiva de las organizaciones docentes, representada por la Asamblea Técnico Docente (ATD), la Dirección de Programa Educación Media, las inspecciones regionales que participan en la gestión pedagógica, las inspecciones técnicas que participan en la construcción de propuestas educativas desde una mirada disciplinar y pedagógica; los estudiantes y egresados que vivencian las propuestas en el marco de sus trayectorias educativas, Planeamiento Educativo, con sus diversos Departamentos (Diseño y Desarrollo Curricular, Estadística, Observatorio de Educación y Trabajo, Unidad de Planificación, Investigación y Evaluación), como actores que participan en la coordinación de acciones con los actores mencionados. En el cuadro N° 5, que figura en Anexos, se desarrolla el Mapa de actores para el proceso de reformulación.

Como actores que no solo desarrollan sino que también producen política educativa, resulta clave integrar los saberes pedagógicos de los docentes y otros actores educativos. Se considera pertinente en el marco del inicio de un proceso de cambio curricular establecer una agenda de trabajo donde se establezcan las fases, así como un cronograma acordado con los actores involucrados. Identificar los criterios de trabajo y los tiempos de ejecución es fundamental ya que es necesario encontrar la sintonía entre el proceso de diseño curricular, los tiempos escolares y los tiempos institucionales.

2- Componente Formato escolar

El estudio arroja elementos importantes a tener en cuenta en el proceso de reformulación del Plan FPB y constituyen puntos de referencia a abordar en el proceso de participación. En el marco del rediseño de la propuesta, un aspecto a considerar es la definición del perfil de ingreso. El umbral de la edad de ingreso condicionará la modalidad y el énfasis de la propuesta. El Plan FPB interpela la funcionalidad de la propuesta de Ciclo Básico y, en este sentido, hay aspectos del diseño curricular del primero que podrían aportar a repensar las propuestas en este nivel. Desde

este lugar, el Plan FPB podría constituirse en una alternativa para transitar la educación media y no exclusivamente una respuesta a la desafiliación educativa. Es fundamental en la reformulación contribuir a afrontar los efectos de estigmatización en los centros educativos, en los docentes, y en los estudiantes del Plan FPB como política focalizada.

Una de las tensiones que adquiere fuerte presencia en el proceso de reformulación es la que se produce entre la jerarquización del Taller como espacio curricular y el lugar de las asignaturas del componente de formación general. Ello tiene impacto en otra de las tensiones presentes, vinculada a la relación entre la continuidad educativa y el ingreso al mundo del trabajo. Esta gran puja en la construcción del currículum responde a lógicas históricas dentro de la Formación Profesional. Un punto neurálgico en los espacios de reformulación curricular, atender las necesidades de los estudiantes como principales protagonistas, mediando entre las expectativas con las que ingresan y transitan la propuesta, a la vez que construyen nuevos intereses y expectativas para el egreso de la misma.

En lo que respecta a la centralidad de la formación profesional en el Plan FPB, se considera oportuno en el contexto poner en discusión el marco inicial de la propuesta. Es propicio en este marco de reformulación, revisar el componente profesional fortaleciendo el eje científico y tecnológico. En esta línea, otros aspectos importantes a fortalecer del diseño curricular es la integralidad, el Taller como espacio curricular, la modularidad y la flexibilidad. Respecto al Taller cabe mencionar que es el espacio curricular con mayor carga horaria del Plan y por ende, resulta sustancial repensar su lugar y función. En cuanto al esquema curricular, hay que fortalecer los siguientes espacios curriculares: Ciencias Sociales (Revisión de ECSA-integración de Historia-Geografía), Idioma Español y Matemática (fortalecimiento de estos espacios), Educación para la Salud (Sexualidad), Deporte y Recreación, Espacio para trabajar sobre la grupalidad y la Unidad de Alfabetización Laboral (Revisión-Objetivo). La propuesta educativa a diseñar tiene que partir del perfil de tramo de la EMB, conceptualizado y detallado en el MCRN, el cual establece los lineamientos curriculares generales para la educación obligatoria de nuestro país.

La propuesta curricular deberá dar respuesta a las tensiones ya mencionadas en este nuevo contexto social, económico y educativo. En ese sentido, la integralidad es una de las características centrales que es necesario repensar. El desarrollo y la resolución dispar tanto de los espacios integrados previstos en el esquema curricular, como el funcionamiento de los EDI, el rol del coordinador de las EDI, el diseño e implementación de las UDI son aspectos que deben ajustarse en su alcance y funcionamiento. La integralidad es un sello distintivo de esta propuesta, y es valorada como la principal fortaleza del Plan FPB, por lo que es importante la generación de espacios que la potencien. Una de las líneas de trabajo recomendada para dicho fortalecimiento podría vincularse con la inclusión de metodologías que promuevan el desarrollo de Proyectos, tales como el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP), el desarrollo de estrategias como el Pensamiento Computacional, y habilidades para la vida en comunidad como la Ciudadanía Digital.

El acompañamiento socioeducativo tal como estaba previsto en su inicio, es una de las herramientas a fortalecer. Resulta clave la figura del educador como sostén de las trayectorias escolares. Asimismo, aluden a la necesidad de contar con equipos multidisciplinares en los centros.

En la misma línea, quedan a la vista las dificultades vinculadas a los aprendizajes de los estudiantes y los resultados académicos con relación a la continuidad educativa, por lo que se considera

necesario integrar en el nuevo Plan figuras o mecanismos que apunten a su fortalecimiento. Es importante el acompañamiento a los procesos de acceso al saber y, por lo tanto, a las formas en que nuestros estudiantes aprenden.

Por último, el nuevo diseño curricular deberá dar debate respecto a elementos de la evaluación y la reglamentación de la propuesta. Los elementos de flexibilidad de la propuesta vigente han mostrado la posibilidad de reconocer la trayectoria anterior para orientar la cursada por trayectos. Se pueden incluir nuevos aportes como el establecimiento de pruebas que acrediten o reconozcan experiencias previas no escolarizadas, cambios en las condiciones de ingreso, formas de evaluar los trayectos y buscar estrategias de evaluación que superen la repetición como figura. En esta línea es necesario pensar en formas alternativas, estrategias para reemplazar la repetición, mecanismos de recuperación, fortalecimiento de saberes y validación de los mismos: tutorías, adecuaciones curriculares, reforzamiento pedagógico, diagnóstico temprano de habilidades de lecto-escritura y pensamiento lógico-matemático, acompañamientos académicos, entre otros.

Es relevante retomar el debate respecto a los mecanismos de evaluación y pasaje de grado, las estrategias que el futuro diseño pondrá en juego para mejorar los aprendizajes y los espacios curriculares ajustados a una propuesta que pueda nutrirse de las fortalezas reconocidas del FPB.

3- Componente Desarrollo Curricular

En el marco de la reformulación es necesario establecer mecanismos de acompañamiento con foco en el trabajo en los centros educativos. Los acompañamientos favorecen el desarrollo de los principios pedagógicos, así como también una adecuada adaptación a las condiciones y necesidades de cada territorio.

Desde este lugar, la reformulación debe ir acompañada de un plan de gestión e implementación donde se definan algunos aspectos necesarios para su desarrollo, al tiempo que se comiencen a institucionalizar los espacios de formación y sensibilización.

Es importante en este marco que el equipo de dirección promueva la generación de espacios de trabajo profesionalizantes en sus colectivos docentes. Para ello, se deben potenciar los espacios donde los equipos de dirección puedan aportar desde lo pedagógico, con formación centrada en herramientas de gestión, para la conformación de equipos de trabajo en comunidades educativas con identidad propia. Este proceso debe ir acompañado de la revisión de las presentes obligaciones administrativas que tienen quienes lideran nuestros centros educativos, así como la formación de liderazgo pedagógico.

El proceso que nos ocupa requerirá de amplios consensos de todos los actores educativos en cuestión, a fin de construir una propuesta educativa que mantenga el sello UTU, con centro en los estudiantes y su Derecho a la Educación.

VIII- REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alonso, C., Fernández, T. (2009). “Dos modelos de inclusión educativa: Programa de Aulas Comunitarias y Plan de Formación Profesional Básica en Uruguay (2007-2011)”. En: Revista Uruguaya de Ciencia Política. Vol. 21. N° 1. Montevideo.

Aristimuño, A. y De Armas, G. (2012). “La transformación de la Educación Media en perspectiva comparada: Tendencias y experiencias innovadoras para el debate en Uruguay”. Uruguay: UNICEF.

CEPAL. (2016). “Horizontes 2030: La igualdad en el centro del desarrollo sostenible”. Presentado en el 36° periodo de sesiones. Ciudad de México, México.

Chetty S. (1996). “The Case Study Method for Research in Small-and Medium-Sized Firms”. International small business journal, vol. 5, octubre – diciembre.

Fernández, T. (2010). “El peso del origen institucional: una hipótesis sobre las políticas de inclusión en la educación media de Uruguay (2005-2009)”. En: Revista Uruguaya de Ciencia Política, Vol. 19, N°1, Montevideo.

Ferrari, R. (2009) “Formación Profesional Básica. Una deuda con la sociedad uruguaya.” en Formación Profesional Básica Plan 2007. Tomo I, CETP-UTU, Montevideo.

Figari P. (2007). “Arte y Educación”. Montevideo: Ministerio de Relaciones Exteriores. CETP.

Frigerio, G. (2013). “Inventarios. Argumentos para ampliar lo pensable”. En: Baquero, R.; Diker, G. y Frigerio, G. (comps.) Las formas de lo escolar, pp. 323-340. Entre Ríos: Del Estante.

INEEd (2014). “Informe sobre el estado de la educación en Uruguay”. Disponible en: <https://ieeuy2014.ineed.edu.uy/>

INEEd (2015). “Continuidad y cambio en el currículum. Los planes de estudio de educación primaria y media en Uruguay”. Disponible en: <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/continuidad-cambio-curriculum.pdf>

Jacinto, Claudia (2013). “La formación para el trabajo en la escuela secundaria como reflexión crítica y como recurso Propuesta Educativa”, núm. 40, noviembre, 2013, pp. 48-63 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires, Argentina

Mancebo M. E, Carneiro, F. y Lizbona, A. (2014). “La Educación: ¿“Un outsider” de la protección social? Un análisis a partir de las políticas de inclusión educativa en Uruguay (2005-2013)”. En: Psicología, Conocimiento y Sociedad. N° 4 2014.

Mancebo, M. E y Fernández Aguerre, T. (2018). “Las políticas de inclusión educativa en Uruguay: ¿erosión de la matriz institucional clásica de la arena educativa?”. En: Fernández, T. (Coord.) Políticas de inclusión en la Educación Básica de Uruguay (2005-2015). FCS, Udelar: Montevideo

Mancebo, M. E. y Goyeneche, G. (2010). “Las políticas de inclusión educativa: entre la ex-

clusión social y la innovación pedagógica”. Ponencia en XI Jornadas de la Facultad de Ciencias Sociales de UDELAR. Setiembre 2010.

Martínez Carazo, P. (2006). “El método de estudio de caso: estrategia metodológica de la investigación científica”. *Pensamiento & Gestión*, núm. 20, julio, 2006, pp. 165-193 Universidad del Norte Barranquilla, Colombia

Meny, Y. y Thoenig, J.C. (1992). “Las políticas públicas”. Ariel: España.

Pozner, P. (2001). “Programa Nacional de Gestión Escolar. Buenas Prácticas de gestión escolar”. Buenos Aires, Argentina.

RothDeubel, A-N. (2006) *Políticas Públicas, formulación, implementación, evaluación*. Aurora: Colombia.

Sepúlveda, L. (2016). “Trayectorias educativo-laborales de jóvenes estudiantes de educación técnica en Chile: ¿Tiene sentido un sistema de formación para el trabajo en la educación secundaria?” Disponible en: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-74682016000200003&script=sci_abstract

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

Torres, Jurjo (2006). “Globalización e interdisciplinariedad: el currículum integrado”, Ediciones Marota, Madrid.

Fuentes documentales

ANEP/CETP-UTU (2009). “Formación Profesional Básica Plan 2007- Tomo I”. CETP-UTU: Montevideo.

ANEP/CETP-UTU (2009). “Formación Profesional Básica Plan 2007- Tomo II”. CETP-UTU: Montevideo.

ATD-CETP/UTU (2017). “XXVIII Asamblea Nacional Técnico Docente Ordinaria CETP/UTU. ‘Prof. Wilson Nebri’” - 4 al 8 de diciembre de 2017 - Carmelo. Resoluciones. Mesa Permanente de la ATD/UTU.

ATD-CETP/UTU (2018). “XXIX Asamblea Nacional Técnico Docente Ordinaria CETP/UTU”. Argentino Hotel de Piriápolis “Carmen Bonilla” - del 11 al 15 de junio de 2018 - Maldonado. Resoluciones. Mesa Permanente de la ATD/UTU.

CETP-UTU (2007) Expediente: 127/2007 Resolución 299/07, Acta 101 de 2007 CETP- Propuesta presentada por la Comisión de Reformulación de la Formación Profesional de Base

CETP-UTU (2020). Exp. 2643/16, Res. 631/2020, Acta N° 235, de fecha 10 de marzo de 2020. Disponible en: https://www.utu.edu.uy/sites/www.utu.edu.uy/files/resolucion/archivos/2020/03/res-631-20_exp-2643-16_0.pdf



Documento notas sobre la ETP en Argentina en:

<http://www.etpcba.com.ar/Documentos/Planes%20de%20Mejoras/INET%202013%20>

[Entornos%20Formativos/Material%20para%20planificaci%C3%B3n%20Institucional/educacion_tecnico_profesional.pdf](http://www.etpcba.com.ar/Documentos/Planes%20de%20Mejoras/INET%202013%20Entornos%20Formativos/Material%20para%20planificaci%C3%B3n%20Institucional/educacion_tecnico_profesional.pdf)

LEY 26.058 Educación Técnico Profesional de Argentina en <http://www.inet.edu.ar/wp-content/uploads/2012/10/ley-26058.pdf>



ANEXOS

ANEXO I- Pautas entrevistas

Pauta ATD

Respecto a la Formación Profesional y Técnica en el nivel de Educación Media Básica.

- ¿Cuál es su mirada sobre el Plan FPB 2007? Apelar a indagar sobre objetivos/ propuesta/ resultados
- ¿Cuáles cree que son los desafíos respecto de la propuesta educativa de la EMB en UTU? Indagar respecto a:
 - la mirada sobre la pertinencia de contar con una propuesta educativa de carácter técnica y profesional en el nivel de EMB de UTU.
 - la mirada sobre la pertinencia de enfatizar en una formación de experimentación tecnológica (exploración por diferentes áreas del campo tecnológico).

Respecto al formato escolar

- ¿Cuál es su mirada sobre el diseño curricular del FPB?, ¿qué aspectos visualiza como fortalezas y cuáles como debilidades?
- ¿Cuál es su mirada respecto a las figuras de acompañamiento del FPB?

Respecto a las trayectorias escolares

- ¿Cómo cree que son los recorridos escolares que efectúan los estudiantes de UTU en FPB? ¿Cuáles cree que son los principales obstáculos y facilitadores?
- ¿Qué mecanismos de protección de trayectorias debería contener un diseño curricular?

Respecto a la educación de jóvenes y adultos

- ¿Cuál debería ser la propuesta de UTU para esta población?
- ¿Qué estrategias considera necesarias para favorecer la continuidad educativa?

Respecto a la educación inclusiva

- ¿Cuál cree que ha sido la respuesta del FPB frente a la inclusión?
- ¿Qué aspectos se deberían contemplar en esta propuesta para efectivizar el derecho a la educación de estas poblaciones?

Respecto a la gestión educativa

- ¿Cuál es su mirada sobre la gestión educativa de centros en la EMB de UTU?
- ¿Qué cambios entiende que se deben introducir en la gestión educativa?

Respecto al trabajo docente

- ¿Qué necesidades formativas y de acompañamiento reconoce necesarias para la carrera docente?
- ¿Qué cambios en las condiciones de trabajo docente cree necesarios?

Pauta entrevista en profundidad autoridades de Gestión Educativa

En la siguiente entrevista vamos a abordar algunos tópicos de discusión que serán orientados por algunas preguntas, sobre ellas intercambiarán miradas apelando a que todos puedan expresarse, a la vez que sugerir otros tópicos para discutir.

Respecto a la Formación Profesional y Técnica en el nivel de Educación Media Básica.

- ¿Cuál es su mirada sobre el Plan FPB 2007? Apelar a indagar sobre objetivos/ propuesta/ resultados
- ¿Cuáles cree que son los desafíos respecto a los formatos de la EMB en UTU? Indagar respecto a:
 - la mirada sobre la pertinencia de contar con una propuesta educativa de carácter técnica y profesional en el nivel de EMB de UTU.
 - la mirada sobre la pertinencia de enfatizar en una formación de experimentación tecnológica (exploración por diferentes áreas del campo tecnológico).

Respecto al formato escolar

- ¿Cuál es su mirada sobre el diseño curricular del FPB?, ¿qué aspectos visualiza como fortalezas y cuáles como debilidades?
 - ¿Cuál es su mirada respecto a las figuras de acompañamiento del FPB?
- Respecto a las trayectorias escolares

- ¿Cómo cree que son los recorridos escolares que efectúan los estudiantes de UTU en FPB?, ¿Cuáles cree que son los principales obstáculos y facilitadores?
- ¿Qué mecanismos de protección de trayectorias debería contener un diseño curricular?

Respecto al trabajo docente

- ¿Qué cambios en las condiciones del trabajo docente cree necesarios?
- ¿Qué necesidades formativas y de acompañamiento reconoce necesarias para la carrera docente?

Respecto a la educación de jóvenes y adultos

- ¿Cuál debería ser la propuesta de UTU para esta población?
- ¿Qué estrategias considera necesarias para favorecer la continuidad educativa?

Respecto a la educación inclusiva

- ¿Cuál cree que ha sido la respuesta del FPB frente a la inclusión?
- ¿Qué aspectos se deberían contemplar en esta propuesta para efectivizar el derecho a la educación de estas poblaciones?

Respecto a la gestión educativa

- ¿Cuál es su mirada sobre la gestión educativa en los centros que tienen EMB de UTU? Desarrollar los principales obstáculos y facilitadores visualizados en las gestiones del centro.
- ¿Qué cambios entiende que se deben introducir en la gestión educativa?
- ¿Qué figuras pedagógicas de la gestión de centros son necesarias en el presente?
- ¿Cuál debería ser el rol del director en este contexto?
- ¿Qué elementos de la gestión educativa actúan como facilitadores en las trayectorias educativas de los estudiantes? ¿Cuáles como obstáculos?
- Desde la Gestión educativa, ¿qué estrategias de protección de trayectorias podrían promoverse?

Pauta entrevista colectiva a Inspectores Regionales e Inspectores Técnicos.

En la siguiente entrevista vamos a abordar algunos tópicos de discusión que serán orientados por algunas preguntas, sobre ellas intercambiarán miradas apelando a que todos puedan expresarse, a la vez que sugerir otros tópicos para discutir.

Respecto a la Formación Profesional y Técnica en el nivel de Educación Media Básica.

- ¿Cuál es su mirada sobre el Plan FPB 2007? Apelar a indagar sobre objetivos/ propuesta/ resultados
- ¿Cuáles cree que son los desafíos respecto a los formatos de la EMB en UTU? Indagar respecto a:
 - la mirada sobre la pertinencia de contar con una propuesta educativa de carácter técnica y profesional en el nivel de EMB de UTU.
 - la mirada sobre la pertinencia de enfatizar en una formación de experimentación tecnológica (exploración por diferentes áreas del campo tecnológico).

Respecto al formato escolar

- ¿Cuál es su mirada sobre el diseño curricular del FPB?, ¿qué aspectos visualiza como fortalezas y cuáles como debilidades?
- ¿Qué áreas de saber considera que deberían estar contempladas?
- ¿Cómo se imagina los posibles vínculos entre las diferentes áreas de saber?
- ¿Qué tipo de espacios formativos se deberían incluir en la currícula del FPB?
- ¿Cuál es su mirada respecto a las figuras de acompañamiento del FPB?

Respecto a las trayectorias escolares

- ¿Cómo cree que son los recorridos escolares que efectúan los estudiantes de UTU en FPB?
- ¿Cuáles cree que son los principales obstáculos y facilitadores?
- ¿Qué mecanismos de protección de trayectorias debería contener un diseño curricular?

Respecto a la enseñanza

- ¿Qué tipo de metodologías didácticas destacaría para el trabajo en este nivel ? ¿Conoce experiencias docentes en las que se desarrollen exitosamente?
- ¿Qué tipo de trabajo realiza con los docentes de EMB con los fines de análisis programático y sugerencias didácticas?
- ¿Cuáles cree que son las principales dificultades del trabajo de enseñanza en la EMB de UTU?

Respecto a las experiencias novedosas de impacto

- ¿Qué experiencias exitosas reconoce?
- ¿Qué factores cree necesarios para que ellas se desarrollen? Indagar sobre la participación en Clubes de Ciencia y Red Global de Aprendizaje.

Respecto al trabajo docente

- ¿Qué cambios en las condiciones de trabajo docente cree necesarios?
- ¿Qué necesidades formativas y de acompañamiento reconoce necesarias para la carrera docente?

Respecto a la educación de jóvenes y adultos

- ¿Cuál debería ser la propuesta de UTU para esta población?
- ¿Qué estrategias considera necesarias para favorecer la continuidad educativa?

Respecto a la educación inclusiva

- ¿Cuál cree que ha sido la respuesta del FPB frente a la inclusión?
- ¿Qué aspectos se deberían contemplar en esta propuesta para efectivizar el derecho a la educación de estas poblaciones?

Respecto a la gestión educativa

- ¿Cuál es su mirada sobre la gestión educativa de centros en la EMB de UTU?
- ¿Qué cambios entiende que se deben introducir en la gestión educativa?

Pauta entrevista colectiva a Directores de centros educativos

En la siguiente entrevista vamos a abordar algunos tópicos de discusión que serán orientados por algunas preguntas, sobre ellas intercambiarán miradas apelando a que todos puedan expresarse, a la vez que sugerir otros tópicos para discutir.

Respecto a la Formación Profesional y Técnica en el nivel de Educación Media Básica.

- ¿Cuál es su mirada sobre el Plan FPB 2007? Apelar a indagar sobre objetivos/ propuesta/ resultados
- ¿Cuáles cree que son los desafíos respecto a los formatos de la EMB en UTU? Indagar respecto a:
 - la mirada sobre la pertinencia de contar con una propuesta educativa de carácter técnica y profesional en el nivel de EMB de UTU.
 - la mirada sobre la pertinencia de enfatizar en una formación de experimentación tecnológica (exploración por diferentes áreas del campo tecnológico).

Respecto al formato escolar

- ¿Cuál es su mirada sobre el diseño curricular del FPB?, ¿qué aspectos visualiza como fortalezas y cuáles como debilidades?
 - ¿Cuál es su mirada respecto a las figuras de acompañamiento del FPB?
- Respecto a las trayectorias escolares
- ¿Cómo cree que son los recorridos escolares que efectúan los estudiantes de UTU en FPB?
 - ¿Cuáles cree que son los principales obstáculos y facilitadores?
 - ¿Qué mecanismos de protección de trayectorias debería contener un diseño curricular?

Respecto al trabajo docente

- Respecto a las condiciones de trabajo docente ¿Qué dificultades visualiza?
- ¿Qué cambios en las condiciones de ejercicio de la docencia cree necesarios?
- ¿Qué necesidades formativas y de acompañamiento reconoce necesarias para la carrera docente?

Respecto a la educación de jóvenes y adultos

- ¿Cuál debería ser la propuesta de UTU para esta población?
- Estrategias para favorecer la continuidad educativa.

Respecto a la educación inclusiva

- ¿Cuál cree que ha sido la respuesta del FPB frente a la inclusión?
- ¿Qué aspectos se deberían contemplar en esta propuesta para efectivizar el derecho a la

educación de estas poblaciones?

Respecto a la gestión educativa

- ¿Cuáles son las principales tareas que tiene a cargo quien dirige una Escuela UTU en el presente?
- ¿Qué elementos cree que facilitan la gestión en las Escuelas?
- ¿Cuáles son las principales dificultades que encuentra en su tarea?
- ¿Qué cambios entiende que se deben introducir en la gestión educativa de los centros?

Respecto a las experiencias novedosas de impacto

- ¿Qué experiencias exitosas reconoce en su escuela?
- ¿Qué factores cree necesarios para que ellas se desarrollen? Indagar sobre la participación en Clubes de Ciencia y Red Global de Aprendizaje.

Pauta entrevista colectiva Unidad Coordinadora de Atención al Estudiante-Equipos Multidisciplinarios.

En la siguiente entrevista vamos a abordar algunos tópicos de discusión que serán orientados por algunas preguntas, sobre ellas intercambiarán miradas apelando a que todos puedan expresarse, a la vez que sugerir otros tópicos para discutir.

Respecto al formato escolar

- ¿Cuál es su mirada sobre el diseño curricular del FPB?, ¿qué aspectos visualiza como fortalezas y cuáles como debilidades?
- ¿Cuál es su mirada respecto a las figuras de acompañamiento del FPB?

Respecto a las trayectorias escolares

- ¿Cómo cree que son los recorridos escolares que efectúan los estudiantes de UTU en FPB?
- ¿Cuáles cree que son los principales obstáculos y facilitadores?
- ¿Qué mecanismos de protección de trayectorias debería contener un diseño curricular?

Respecto a la educación inclusiva

- ¿Cuál cree que ha sido la respuesta del FPB frente a la inclusión?
- ¿Qué aspectos se deberían contemplar en esta propuesta para efectivizar el derecho a la educación de estas poblaciones?

Respecto a la educación de jóvenes y adultos

- ¿Cuál debería ser la propuesta de UTU para esta población?
- Estrategias para favorecer la continuidad educativa.

Respecto al vínculo centro educativo, la familia y la comunidad

- ¿Cuáles son los principales aspectos a potenciar en la relación centro educativo, familia y comunidad?

Como actividad rompe hielo, se sugiere hacer dinámica de interpretación con relatos de vivencia mediante memes e historietas.

https://docs.google.com/presentation/d/1BxOMrTsw46ea-Vvou6xQ3pLtp53XQIm67Wfur-ZZHkg/edit#slide=id.gc6f972163_0_15

En la siguiente entrevista vamos a abordar algunos tópicos de discusión que serán orientados por algunas preguntas, sobre ellas intercambiarán miradas apelando a que todos puedan expresarse, a la vez que sugerir otros tópicos para discutir.

Mirada sobre la Escuela:

- ¿Qué te llevó a inscribirte a FPB?, ¿Por qué elegiste estudiar en UTU, y por qué en esta propuesta?
- ¿Quiénes son importantes para vos en el centro educativo? (indagar en torno a la relación con los diferentes actores institucionales: director/a, educador/a, docentes, etc.)

Mirada sobre sus experiencias escolares en FPB:

- Trayectoria escolar, ¿Cómo fueron tus expectativas a medida que avanzaste en el cursado?
- ¿Cómo te llevás con tus compañeros?, ¿Cómo sentís que te ven los docentes?
- Contanos una experiencia que te haya resultado significativa en esta propuesta.

Mirada sobre la propuesta educativa de FPB:

- ¿Qué es lo que más te gusta de la propuesta FPB?, ¿Qué te gustaría cambiar? Indagar en torno a:
 - aporte de la formación tecnológica y profesional
 - propuesta curricular (taller, espacios integrados, alfabetización laboral)
 - espacios pedagógicos que incorporarán en su formación
- ¿Sentís que aprendés?, ¿Qué te gustaría aprender?

Expectativas de futuro próximo:

- ¿Qué te gustaría hacer cuando termines FPB? (indagar sobre continuidad educativa y expectativas vinculadas al mundo del trabajo)

FASES ACTORES ²¹	DIAGNÓSTICO “AGENDA SETTING”	FORMULACIÓN - DISEÑO “POLICYFORMULATION”	INSTAURACIÓN DE LA POLÍTICA “IMPLEMENTATION”	SEGUIMIENTO DEL PLAN- IMPACTO “POLICYEVALUATION”
ANEP- CONSEJO DIRECTIVO CENTRAL- DIRECCIÓN GENERAL- DIRECCIÓN SECTORIAL DE PLANIFICACIÓN EDUCATIVA	Aporte informes producidos por dicho organismo. Orientaciones técnicas.	Orientaciones políticas para la toma de decisiones	Establece los marcos normativos para la implementación de la propuesta.	X
COMUNIDAD EPISTÉMICA- REDES DE EXPERTOS	Aportes sobre resultados académicos y eficacia de las propuestas educativas consideradas.	Aportes sobre currículo en el contexto de la revisión	X	Generación de insumos para la evaluación y feedback sobre los efectos establecidos tras la implementación
DIRECCIÓN GENERAL UTU	Orientaciones sobre los cometidos del diagnóstico en el proceso.	Orientaciones políticas para la toma de decisiones	Establece los marcos normativos y los recursos para la implementación de la propuesta.	X
DOCENTES NUCLEADOS EN ATD Y AFUTU	Relevamiento de miradas sobre las propuestas a revisar.	Aportes sobre posibles escenarios de cambio curricular para el Nivel I	Lideran y desarrollan los lineamientos en las comunidades educativas	Aportes de los colectivos docentes sobre los impactos del diseño implementado, miradas sobre elementos que requieran ajustes
ESTUDIANTES: EN CURSO Y EGRESADOS	Relevamiento de percepciones y vivencias en el ciclo educativo incluyendo aportes a retomar en el diseño de la propuesta.	X	Destinatarios del nuevo diseño.	Relevamiento de percepciones sobre las experiencias escolares en el marco del diseño implementado
GESTIÓN EDUCATIVA- INSPECCIONES REGIONALES	Aportes sobre la gestión de los centros: fortalezas, debilidades y espacios a mejorar en las propuestas a revisar	Aportes sobre los cambios a introducir desde la perspectiva de gestión de los centros en el nuevo diseño	Acompañamiento de la implementación, brindando soporte ante el nuevo diseño a las comunidades educativas y sus equipos de gestión	Seguimiento y ajustes relativos a la gestión de los centros
INSPECCIÓN COORDINADORA- INSPECCIONES DE ASIGNATURA-REFERENTES	Aportes sobre los elementos pedagógicos de los currículos vigentes para su revisión	Aportes desde la perspectiva disciplinar y pedagógica para el nuevo diseño.	Acompañamiento de la implementación, ante el nuevo diseño a los colectivos docentes	Seguimiento y ajustes relativos a la perspectiva disciplinar y pedagógica en el diseño implementado

21 Considerados desde la perspectiva de “Veto players” de George Tsebelis (1995 “los jugadores con veto son actores individuales o colectivos cuyo consenso es necesario para un cambio del statu quo”, en el cuadro se los presenta en orden alfabético.

<p>PLANEAMIENTO EDUCATIVO; DIRECCIÓN; UNIDAD DE PLANIFICACIÓN, INVESTIGACIÓN Y EVALUACIÓN; OBSERVATORIO EDUCACIÓN Y TRABAJO; ESTADÍSTICA; DESARROLLO Y DISEÑO CURRICULAR; PROGRAMA DE EDUCACIÓN BÁSICA</p>	<p>Dirección: Orientación sobre prioridades a considerar en esta fase inicial. Estadística: aporta insumos sobre características de la población a estudiar y sus resultados educativos. UPIE - Observatorio: relevamiento de percepciones docentes-estudiantiles y comunidad sobre las vivencias en el ciclo educativo. Programa Educación Básica y DDC: Coordinan y sistematizan los insumos recogiendo los aportes de los actores participantes. Tienen a cargo la elaboración de productos síntesis de esta fase</p>	<p>Dirección: Orientaciones técnicas y políticas para la toma de decisiones. DDDC: Articulación del proceso de formulación, establece la agenda del diseño coordinando el relevamiento de información de los actores participantes. Tiene a su cargo liderar la elaboración del documento marco del nuevo diseño con los insumos de los actores participantes. Incorpora elementos normativos de reglamento y reválidas en coordinación con los demás actores.</p>	<p>DDDC: Acompañamiento de la implementación en instancias de presentación de los planes. Sistematizar información remitida por los cuerpos inspectivos respecto a las dificultades y aciertos encontrados en esta fase. Programa Educación Básica: Gestión de recursos para la implementación que aseguren la calidad de la propuesta</p>	<p>DDDC: Sistematización de los insumos aportados por los demás actores y articulación de la agenda de ajustes requeridos. Seguimiento de las propuestas brindando soporte a su implementación efectiva en materia curricular. Estadística: aporta insumos sobre resultados educativos. UPIE - Observatorio: relevamiento de percepciones docentes-estudiantiles y comunidad sobre las vivencias en el ciclo educativo. Programa Educación Básica: aportes sobre el aprovechamiento de los recursos humanos y físicos incluidos en la propuesta implementada</p>
--	---	---	---	---

ANEXO III- ESTADÍSTICO

Matrícula comparada por grupos de edades 2007-2020
Cuadro N° 1: Matrícula 2007

matrícula 2020 por grupo de edades							
Recuento		NivCdes					Total
		EDUCACION MEDIA BASICA	EDUCACION MEDIA SUPERIOR	Nivel Formación Profesional	%	EDUC. SUPERIOR TERCIARIA	
edades	De 11 a 14 años	22156	51	2	0,1	0	22209
	De 15 a 19 años	14122	31924	343	15,3	1382	47771
	De 20 a 24 años	811	10331	412	18,3	3726	15280
	De 25 a 29 años	371	4313	321	14,3	2304	7309
	De 30 años y más	719	6108	1168	52,0	3750	11745
	Total		38179	52727	2246	100,0	11162

Fuente: Dpto. Estadística.

Cuadro N°2: Matrícula 2020

matrícula 2007 por grupo edades							
Recuento		NIVEL					Total
		EDUCACION MEDIA BASICA	EDUCACION MEDIA SUPERIOR	Nivel Formación Profesional	%	EDUC. SUPERIOR TERCIARIA	
edades	De 11 a 14 años	12327	115	154	0,8	0	12596
	De 15 a 19 años	3810	17464	11349	55,4	793	33416
	De 20 a 24 años	13	7208	2746	13,4	1778	11745
	De 25 a 29 años	9	2352	1616	7,9	905	4882
	De 30 y más	4	2150	4604	22,5	787	7545
	Total		16163	29289	20469	100	4263

Fuente: Dpto. Estadística.

En 2007 los cursos sin continuidad educativa representaban el 29% de la matrícula y la EMB tan solo era el 23%. Solo un 23% en esa franja (15 a 19 años) cursaba la EMB. Mientras, un 55% que estaba en este nivel de FP tenía entre 15 y 19 años.

En el 2020 los cursos sin continuidad educativa representan solo el 2% de la matrícula y la EMB el 37% de la matrícula. Solo un 37% en esa franja (15 a 19 años) cursa la EMB. Un 15% de los que están en este nivel tienen entre 15 y 19 años.

En síntesis, la EMB pasó de un 23% (2007) a un 37% de la matrícula total (2020). Se pasó de un 23% entre 15 a 19 años que cursan la EMB (2007) a un 37% que cursaba la EMB (2020).

El crecimiento y expansión de esta franja de jóvenes que transitan formación profesional con continuidad educativa es de las mayores riquezas que ha capitalizado UTU, dándoles la oportunidad a aquellos jóvenes con extraedad para cursar el CBT de poder estudiar y continuar sus estudios por la senda de la

formación profesional.

En este nivel educativo de EMB hay más presencia de hombres que de mujeres, aunque la brecha se viene acotando visto en el largo período.

Cuadro N°3: composición de la matrícula por sexo

año	sexo	
	mujer	hombre
2007	6130	10033
	37,9%	62,1%
2020	15527	22655
	40,7%	59,3%

Fuente: Dpto. Estadística.

A la interna del nivel, el FPB plan 2007 es el que tiene la mayor concentración de hombres en relación de mujeres al igual que el CBT agrario, de cada diez matriculados seis son hombres y cuatro mujeres. Otro aspecto importante es la incidencia que ha tenido el cambio en la edad de ingreso, a continuación se pueden ver el impacto.

Cuadro N°4: Matrícula por franja etaria

Año 2016					Año 2020				
FORMACION PROFESIONAL BASICA Plan: 2007	Tramo Edad	De 11 a 14 años	886	886	FORMACION PROFESIONAL BASICA Plan: 2007	Tramo Edad	De 11 a 14 años	6275	6275
			7,5%	7,5%				41,1%	41,1%
		De 15 a 19 años	8576	8576		De 15 a 19 años	8473	8473	
			72,7%	72,7%			55,5%	55,5%	
		De 20 a 24 años	1604	1604		De 20 a 24 años	354	354	
			13,6%	13,6%			2,3%	2,3%	
		De 25 a 29 años	440	440		De 25 a 29 años	73	73	
			3,7%	3,7%			0,5%	0,5%	
	De 30 años y más	284	284		De 30 años y más	87	87		
		2,4%	2,4%			0,6%	0,6%		
	Total	11790	11790		Total	15262	15262		
		100,0%	100,0%			100,0%	100,0%		

Fuente: Dpto. Estadística.

Esta revisión por edades, específicamente por períodos, muestra el comportamiento previo a la inclusión de menores de 15 años a cursar el FPB. Hasta 2016, inclusive, el reglamento habilitaba a cursar desde los 15 años en adelante y, a partir de 2017, se modificó y redujo la edad de ingreso a partir de 12 años.

Como se puede ver en las tablas, el incremento fue notorio y evidente, pasando a representar la franja menor de un 7% a un 41% del total de la matrícula del curso. El curso de ARTICULACIÓN (Rumbo) creció en su franja de 15 a 19 años, lo que nos permite manejar la hipótesis de un corrimiento de jóvenes de esa edad para esta modalidad que pasó de tener 363 matriculados a 1094 en el corto período.

A continuación vemos la evolución de los dos cursos con mayor matrícula en el nivel de EMB.

Cuadro N° 5: Matrícula FPB por trayectos

		año			Año incorporación menores de 15	Año
		2008	2012	2016	2017	2020
Formación Profesional Básica	Trayecto I	726	3935	4634	6885	7022
	II	314	4130	6858	7508	8157
	III	149	324	298	277	84
	Total	1189	8389	11790	14670	15263

Fuente: Dpo. Estadística.

TRAYECTORIAS

La Formación Profesional Básica en el período 2009 - 2012 - 2015

Como aspecto sustancial del comportamiento del FPB como Plan, hay que destacar que existe una gran movilidad interna entre sus trayectos en los períodos analizados. Particularmente, la aprobación del primer trayecto a partir de 2012 comienza a realizarse en los trayectos dos y tres, aunque esto no indica que este fenómeno pudo haber comenzado en los años 2010 y/o 2011. La población total de aprobados consecutivos por año (potenciales egresados) representa el mayor porcentaje de los aprobados. Lo que quiere decir que hay más probabilidad de aprobación/promoción y eventual egreso en aquellos estudiantes que lo hacen en tiempo y forma; es decir, en el caso del trayecto uno comenzar en 2009, aprobar ese año, cursar segundo año en 2010 y tercero en 2011. Aquí radica la explicación y la importancia de aprobar el primer año al ingresar, eventualmente el pasaje del primer año aumenta la probabilidad de participación, progreso y permanencia en el sistema.

Descomponiendo aún más la población de aprobados la mayor aprobación del curso se da en los estudiantes que comienzan en edad teórica de ingreso (15 años o menos). Esta característica es de gran importancia para la continuidad de estos estudiantes en el sistema. Teniendo en cuenta que las cohortes de estudiantes han sido depuradas en base a sus dos años pasados en el desglose de información (por ejemplo, en la cohorte 2012 no existe ningún alumno/a que haya asistido a ningún curso en CETP en los años 2011 y 2010), los puntos principales a destacar aquí son:

- La matriculación de las cohortes para el período es la siguiente:
 - 2009 = 1934 estudiantes*
 - 2012 = 4019 estudiantes*
 - 2015 = 4501 estudiantes* ²²

- La principal tasa de matriculación se da en el Trayecto I (recordemos que estos estudiantes no poseen años aprobados en Educación Media Básica). Si bien sobre 2009 se alcanza

²² Las bases tienen una matrícula estimativa; pueden existir desfases de números menores a los 100 casos en todas las matrículas y resultados, fallas en la recolección del dato por parte de las bedelías y/o profesores o, eventualmente, errores depuraciones y ajustes por parte de los investigadores a la hora de construir los informes.

casi un 70% de la matriculación en el curso en este trayecto, en el desglose interno de matriculación por trayectos se observa un gran incremento en la matriculación del Trayecto II (estudiantes con un año acreditado en EMB) y un leve descenso del Trayecto III (dos años aprobados en EMB) debido a políticas de ajustes y estabilización del plan a nivel nacional en el período.

Cuadro N°6: Distribución de la cohorte entre Trayectos por año

	2009	2012	2015
Total de la cohorte T1	67,9%	54,1%	53,5%
Total de la cohorte T2	24,6%	41,2%	43,2%
Total de la cohorte T3	7,5%	3,7%	3,1%
Matriculación total del FPB	100%	100%	100%

Fuente: Dpto. de Estadística.

En esta tabla se aprecia un ajuste en la matriculación del trayecto dos en el año 2012. En 2009 siete de cada diez estudiantes se matriculan en Trayecto I y menos de tres estudiantes lo hacen en el Trayecto II. El Trayecto III ha tenido una matriculación de menos de uno de cada diez estudiantes registrados por cohorte.

Gráficos de resumen FPB:

Se analizarán y describirán tres cohortes individuales de estudiantes pertenecientes a los años 2009, 2012, y 2015. Características generales del FPB a tener en cuenta:

- o Duración Ideal (metodología) del tránsito por el Tipo de Curso = tres años T I y dos años T. II y T.III

- o Edad Teórica Indicada para comenzar el curso = 15 años

- T+1 = 16 años

- T+N = 17 años y más

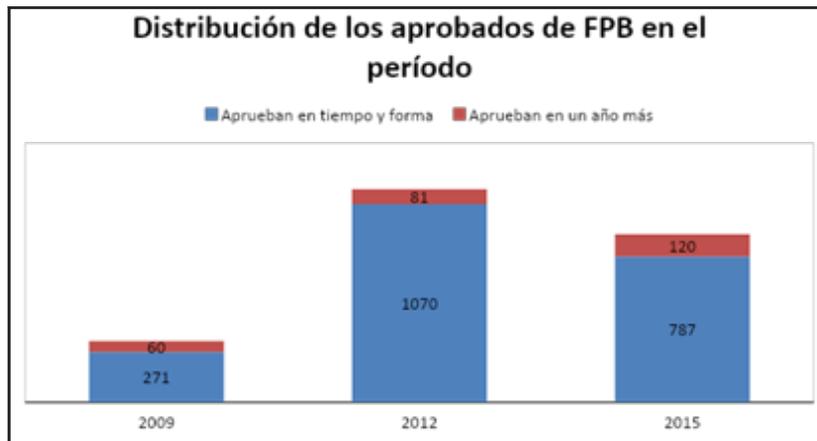
- o Los estudios de aprobación del curso con un año más del teórico (cuatro años de curso para Trayecto I y tres años de curso para Trayectos II y III) no arrojan cifras significativas (2/3 estudiantes de cada 100).

- o No hay muchos estudiantes que aprueben el curso habiendo repetido algún año. Las cifras globales suman en torno al 2% y 3% más de aprobación, de la general en el periodo teórico, tanto en 2009 como en 2012 y 2015. Lo que sumaría un ajuste global de dos o tres estudiantes aprobados en un año más, por cada cien que ingresan. De todos modos, la aprobación en tiempo y forma representa cifras mayores que se verán a continuación.

- o A modo de conclusión, se observa que quienes transitan módulo uno y módulo dos y repiten tienen menos probabilidad de culminar el curso que aquellos que repiten los semestres finales. Por lo tanto, se deberían elaborar estrategias para para una mayor vinculación/retención de los estudiantes en el primer módulo.

- o Se tomarán como referencia los grupos de estudiantes que culminen el curso en tiempo y forma; es decir, en tres años consecutivos a partir de haber ingresado por primera vez al curso, de ahora en más “Grupo AAA” para el Trayecto I y dos años consecutivos eventualmente para los trayectos T2 y T3, denominados “AA”.

Gráfico N°1: Distribución de los aprobados 2009-2012-2015



Fuente: Dpto. de Estadística.

Gráfico N°2: Distribución de resultados de la cohorte 2009



Fuente: Dpto. de Estadística.

Gráfico N°3: Distribución de los resultados de la cohorte 2012



Fuente: Dpto. de Estadística.

Gráfico N°4: Distribución de resultados de la cohorte 2015



Fuente: Dpto. de Estadística.

Aprobación del último año

En esta gráfica se aprecia la creciente matriculación de FPB y la mejora de la aprobación en los cursos. Si bien se aprecia un desfase en la aprobación “ideal” de los cursos de período a período, debemos tener en cuenta que no ha disminuido tanto la tasa de aprobación si tenemos en cuenta la tasa de matriculación.

Para 2009 el porcentaje de Estudiantes que aprueban en tiempo y forma (grupos AA y AAA) es de 14%, para 2012 es 26% (la sustancial mejora se da en esta época) y en 2015 17.5%. Estos porcentajes responden una buena proporción del nivel inicial a la cantidad de estudiantes que aprueban el curso en tiempo y forma en cada una de las cohortes seleccionadas.

Cuadro N°7: Porcentaje de aprobados por cohorte totales que culminan en todo el curso

Año	TOTAL FPB	% Aprobación Ideal	% aprobación Total
2009	1934	271	331
2012	4019	1070	1151
2015	4501	787	907

Año	TOTAL FPB	%Aprobación Ideal	% aprobación Total
2009	100%	14,0%	17,1%
2012	100%	26,6%	28,6%
2015	100%	17,5%	20,2%

Fuente: Dpto. de Estadística.

Movilidad Interna del FPB

Cuadro N°8: Estudiantes que comienzan en T1 en 2009, 2012 y 2015 y figuran en T2 en 2010, 2013 y 2016

	T1	T2	T1	T2	T1	T2
Año	2009	2010	2012	2013	2015	2016
Movilidad de T1 A T2	1314	222	2197	600	2414	1081
Porcentaje de movilidad	17%		27%		45%	

Fuente: Dpto. de Estadística.

Como expresa este cuadro, la movilidad a la interna del FPB entre trayectos existía desde el inicio del curso. En 2009, un 17% de los estudiantes que comenzaban en el Trayecto I ya aparecían en Trayecto II en 2010, independientemente de su aprobación. Sobre 2012 la cifra casi se había duplicado y para 2015 casi la mitad de los estudiantes que comienzan en el Trayecto I se mueven hacia el Trayecto II en 2016.

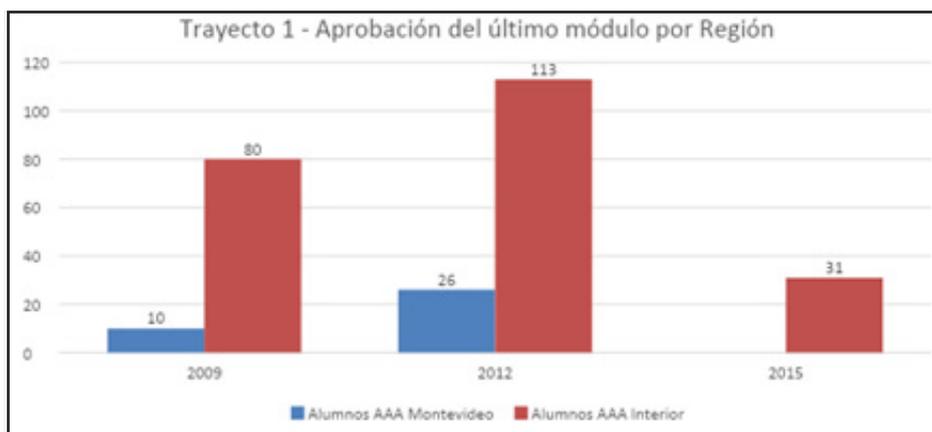
Cuadro N° 9: Aprobación del último módulo por región (Montevideo/Interior) en los tres trayectos

Trayecto 1			
Año	2009	2012	2015
Montevideo	537	1327	1647
Interior	1397	2733	2864
Estudiantes AAA Montevideo	10	26	0,28
Estudiantes AAA Interior	80	113	31

Fuente: Dpto. de Estadística.

Este cuadro refleja el desfasaje de las cifras entre Montevideo y el interior. El plan se ha expandido hacia el resto de los departamentos, pero es mucho más concurrido en la capital del país, teniendo en este departamento el 28% de la matriculación total. Si bien el punto fuerte del programa es la aplicación en Montevideo debido a su vinculación con experiencias de rezago estudiantil, un mínimo porcentaje culmina en la capital en tiempo y forma en este Trayecto, pero sí lo logran hacer en el Trayecto II y III debido a la movilidad, como se verá más adelante en el documento.

Gráfico N°5: Aprobación del último módulo en Trayecto I por región



Fuente: Dpto. de Estadística.

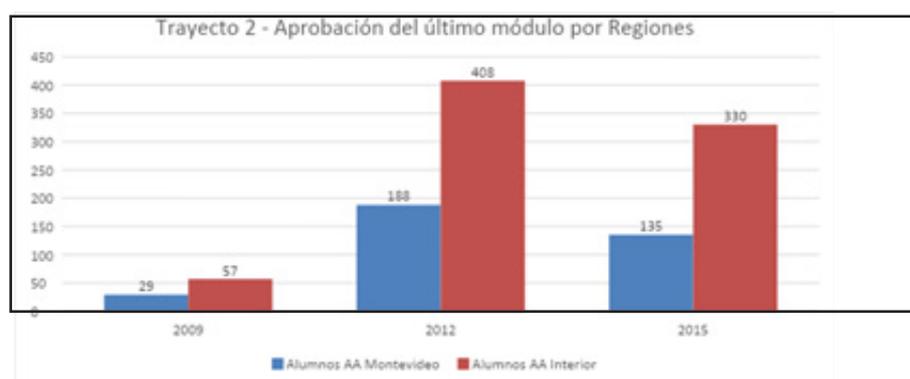
El bajo porcentaje de aprobación en el último período (2015) de las cohortes analizadas se debe, entre otras cosas, a la movilidad interna del tipo de curso vista anteriormente, lo que deja desplazado a Montevideo hacia el Trayecto II en este 2015; sin embargo, una buena proporción de estudiantes del Trayecto I logra aprobar todo el Trayecto en tiempo y forma en el interior del país en el año 2012 y 2013.

Cuadro N° 10: Aprobación Ideal en Trayecto II por regiones

Trayecto 2			
Año	2009	2012	2015
Montevideo	537	1327	1647
Interior	1397	2733	2864
Estudiantes AA Montevideo	29	188	135
Estudiantes AA Interior	57	408	330

Fuente: Dpto. de Estadística.

Gráfico N°6: Aprobación del último módulo en Trayecto II por región



Fuente: Dpto. de Estadística.

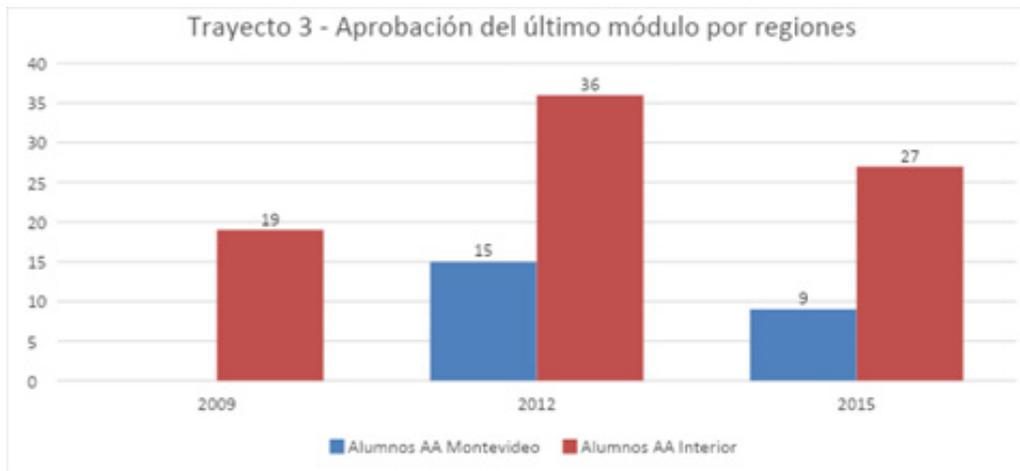
Cuadro N°11: Aprobación Ideal en Trayecto III por regiones

Trayecto III			
Año	2009	2012	2015
Montevideo	537	1327	1647
Interior	1397	2733	2864
Estudiantes AA Montevideo	0	15	9
Estudiantes AA Interior	19	36	27

Fuente: Dpto. de Estadística.

Existe aquí una matriculación creciente en Montevideo, aunque con pocos estudiantes aprobados en tiempo y forma dentro del período.

Gráfico N°7: Aprobación del último módulo en Trayecto III por región



Fuente: Dpto. de Estadística.

Aquí se observa nuevamente la diferencia entre las regiones en cuanto a las cifras de aprobación. Muy pocos estudiantes de los que comienzan son los que logran culminar el Trayecto III en tiempo y forma, el porcentaje es bajo aunque compensado con la movilidad interna hacia el Trayecto II.

Este informe fue finalizado en Septiembre de 2021.



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL
DE EDUCACIÓN
TÉCNICO PROFESIONAL