



ADMINISTRACIÓN NACIONAL DE EDUCACIÓN PÚBLICA  
DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL

EXP. 2026-25-4-000708

Res. 1546/2026

Montevideo, 24 de marzo de 2026.

VISTO: La nota elevada por el Programa de Educación Media referente a la aprobación de la propuesta “Marco común para la construcción de políticas educativas en la Dirección General de Educación Técnico-Profesional 2025-2029”;

RESULTANDO: que de fs. 1 a 18 luce el documento desarrollado, a través de la conformación de Grupos de Trabajo, creados mediante las Resoluciones Nros. 435/2025, 436/2025, 437/2025 y 438/2025, de fecha 7 de mayo de 2025, de esta Dirección General, recaídas en los Expedientes Nros. 2025-25-4-003113, 2025-25-4-003114, 2025-25-4-003111 y 2025-25-4-003112, respectivamente;

CONSIDERANDO: que esta Dirección General toma conocimiento de la propuesta y entiende pertinente su aprobación, dando cuenta al Órgano Jerarca (fs. 1 a 18);

ATENTO: a lo expuesto y conforme al Artículo 63 Literal C) de la Ley N° 18.437, de fecha 16 de enero de 2009, Ley General de Educación;

LA DIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN TÉCNICO-PROFESIONAL.

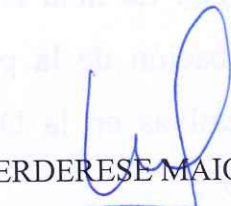
RESUELVE:

1) Aprobar el “Marco común para la construcción de políticas educativas en la Dirección General de Educación Técnico-Profesional 2025-2029”, que luce en las presentes actuaciones de fs. 1 a fs. 18, y que forma parte de la presente Resolución.

2) Comuníquese por la Mesa de Entrada de Dirección General a la Subdirección

y a la Secretaría Docente de este Subsistema.

3) Pase al Departamento de Administración Documental para comunicar a las Direcciones Técnicas de Gestión Educativa y de Gestión Académica y por su intermedio a las dependencias correspondientes y dar cuenta al Consejo Directivo Central. Hecho, archívese.

  
Prof. Virginia VERDERESE MAIOCHI  
Directora General

  
Dra. Paola SAYANES LAVACA  
Secretaria General

NC/vc

103701/25



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL

## Marco común para la construcción de políticas educativas en la DGETP-UTU 2025 - 2029

29 de diciembre de 2025

### 1. Introducción

Reflexionar sobre los fundamentos de nuestras políticas educativas es una tarea imprescindible ya que toda orientación pedagógica y propuesta didáctica dejan huellas profundas en la vida de las personas, teniendo implicancias políticas (Frigerio, 2005). En tal sentido, la institución educativa no solo posee el potencial sino también la responsabilidad de desarrollar acciones tendientes a garantizar el derecho a la educación y promover una sociedad más igualitaria. Este compromiso ético-político constituyó el punto de partida para el proceso de análisis y elaboración de propuestas que transitó DGETP-UTU el presente año (Resoluciones N° 435, 436, 437 y 438/2025 del 7/5/25, DGETP).

Rigen nuestro marco normativo de elaboración y actuación la Ley General de Educación N.º 18.437 (LGE), los principios consagrados en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (art. 26), la Convención sobre los derechos del Niño (art. 28) y el Código de la Niñez y la Adolescencia N° 17823 (art. 9). A su vez, el marco de referencia se inscribe en los lineamientos estratégicos planteados por la ANEP para el período 2025-2029: “Garantizar el derecho a una educación para todas y todos los estudiantes”, “Mejorar los aprendizajes desde una perspectiva integral basada en los derechos humanos”, “Políticas para la profesionalización de la enseñanza y la administración”, “Descentralización de las políticas educativas en los territorios” y “Gobierno democrático de la educación y gestión del sistema educativo” (ANEP, 2025). Asimismo, se contemplan los lineamientos de la DGETP-UTU para el período: “Impulso a la descentralización”; “Fortalecimiento y desarrollo de la educación terciaria”, “Fortalecimiento del acompañamiento a la continuidad y el egreso en EMS”; “Diseño y desarrollo de una propuesta de EMB inicial”; “Acompañamiento de las definiciones realizadas por CODICEN para la revisión y ajustes de la denominada “transformación educativa” (TCI)”; Ampliación de la oferta de los Centros Educativos Asociados, junto a la revisión de la propuesta educativa de los



mismos”; “Trabajo en la mejora de la asistencia y los aprendizajes de los estudiantes”; “Promoción y desarrollo espacios de participación real de estudiantes y docentes, y la formación de docentes y funcionarias/os” (DGETP, 2025).

Desde el mes de mayo del corriente, se trabajó en un documento que nutriera el trabajo de los Grupos de Revisión y Diseño. En setiembre se realizó el encuentro “Hacia un marco común para el diseño de propuestas educativas” entre UTU y el Centro de Estudios de AFUTU, que trabaja de forma conjunta con el Observatorio del Derecho a la Educación (ODEd) de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad de la República. El objetivo de la actividad fue intercambiar sobre la construcción de un marco conceptual común que oriente el sentido político-pedagógico de las propuestas de la educación técnico, tecnológica y profesional. Como forma de integrar los aportes de dicha instancia, en el presente documento se recuperan aportes del documento presentado por AFUTU, denominado “Ejes para el intercambio en el marco de los grupos de trabajo propuestos por la DGETP (ANEP)”.

**2. Aproximación al contexto**

En Uruguay se ha dado un avance de la pobreza y desigualdad, pese a que el país ha experimentado un crecimiento económico en los últimos años. El 18,9% de la población uruguaya es considerada pobre desde una perspectiva multidimensional: carencias en diversos ámbitos como educación, vivienda, empleo, servicios y protección social (INE, 2024). Medio millón de personas en Uruguay están desempleadas, subempleadas o trabajando en condiciones informales, muchas de ellas con ingresos insuficientes. Esto sucede mientras se experimenta un crecimiento del PIB en un rango del 3,1% en el año 2024 (Instituto Cuesta Duarte, 2024).

Las cifras actuales reflejan que la pobreza infantil en Uruguay es estructural y multidimensional, y que las condiciones de vida de las infancias están marcadas por desigualdades profundas. Esta situación compromete el desarrollo integral de niños, niñas, adolescentes y jóvenes interpelando la urgencia de políticas públicas que atiendan esta realidad y que comprometan los recursos necesarios para superarla.

La **exclusión educativa** en Uruguay se manifiesta de distintas formas. Estas incluyen tanto la dificultad en el acceso al sistema educativo como trayectorias incompletas tras varios años de



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL

asistencia, escolaridad de baja intensidad, aprendizajes limitados a una minoría selecta, y aprendizajes de baja relevancia (Mancebo y Méndez, 2012).

Los informes del INEEd muestran una tendencia sostenida de **crecimiento en la cobertura y egreso**, aunque con quiebres significativos post pandemia y **brechas persistentes por nivel socioeconómico**. La cobertura de estudiantes de 15 a 17 años creció de 89% en 2019 a 92% en 2022, pero las metas de aprendizaje no se han alcanzado y el egreso de EMB y EMS sigue lejos de la universalidad (INEEd, 2023). Esto sugiere que no basta con lograr la permanencia; es necesario que esa permanencia esté acompañada de experiencias educativas con sentido, relevancia y calidad.

La situación de la **culminación de la educación obligatoria es crítica**. Menos de un 45% de las personas de entre los 21 y 23 años finalizan la educación media (Rossel et al., 2022). Los avances en este tema desde la restauración democrática han sido limitados, mostrando niveles similares a los existentes en la década de 1970 (De Armas y Retamoso, 2010). Uruguay ha perdido posiciones relativas en el contexto internacional y regional. Esta pérdida se agrava por las brechas de desigualdad en educación entre adolescentes que viven y no viven en situaciones de pobreza. De hecho, la desigualdad educativa en Uruguay es más marcada que en países como Argentina, Brasil y Chile, a pesar de que estos últimos presentan niveles de desigualdad socioeconómica más altos.

Por lo dicho, la educación uruguaya enfrenta un conjunto de problemas estructurales y persistentes que condicionan sus propuestas y limitan su capacidad de integrar a todos los sectores sociales en igualdad de condiciones. Paralelamente, el sistema educativo nacional presenta un problema estructural que es la marcada **segmentación** entre la educación pública secundaria, la técnica y la educación privada. Esta separación que configura recorridos educativos distintos, refuerza las desigualdades sociales preexistentes (Fernandez y Bentancur, 2008). Las respuestas institucionales han sido parciales, centradas en cambios curriculares, y en algunos casos limitadas a grupos poblaciones específicas y sin presencia suficiente a nivel nacional. No se han abordado suficientemente aspectos relacionados a las condiciones del trabajo docente y a la gestión institucional. La investigación y la experiencia recogida en los sistemas educativos indican que las transformaciones son inseparables de los contextos e instituciones donde se desarrollan. Por lo tanto, tienen carácter político tanto las orientaciones



y decisiones del gobierno de la educación, que dan origen a las políticas, como el proceso de integración de las propuestas a los centros educativos y al tipo de estructuras que su realización compromete, entre ellas, las formas de la administración que sustenta su gestión, su cultura organizacional, sus prácticas y su hacer cotidiano.

### 3. Marco conceptual

#### 3. 1. El derecho a la educación desde una perspectiva de igualdad

El enfoque adoptado en este proceso concibe a la **educación como un derecho humano fundamental**, en consonancia con lo establecido por la LGE, que la define como un **bien público y social**, que debe ser **garantizado por el Estado** a lo largo de **toda la vida**.

Desde esta perspectiva que enfatiza en la educación como derecho, se busca cuestionar y desmontar las lógicas que culpabilizan a los sujetos o que cuestionan su condición de educabilidad. Para ello, resulta **imprescindible que el diseño y desarrollo de las políticas educativas se orienten desde una perspectiva de igualdad**, reconociendo la dignidad inherente de todas las personas como condición necesaria para que lo educativo pueda tener lugar: “no hay oficio de enseñar posible de ser ejercido si no hay niños, adolescentes, jóvenes y adultos que sean sujetos sociales, políticos y pedagógicos ubicados como tales en el terreno de los derechos” (Redondo, 2006, p. 120). El derecho a la educación, en tanto derecho humano universal, debe ser garantizado de manera plena y sin ningún tipo de restricción.

Garantizar el derecho a la educación requiere de la articulación de un conjunto de políticas. No obstante, es fundamental que desde el campo pedagógico se asuma la **igualdad como punto de partida**, en tanto todo sujeto tiene derecho a participar en la transmisión y apropiación del conocimiento. En este sentido,

un sujeto de la educación es alguien en proceso de humanización, colocado en posición de recibir un legado, de acceder a la transmisión de aquello que la humanidad ha sido capaz de construir históricamente y que le ha valido devenir precisamente en eso: humanidad (Martinis, 2006, p. 14).

Las propuestas educativas que impulsamos parten de la **convicción de que el proceso de humanización es posible**. Esto requiere concebir al sujeto de la educación no desde una lógica de carencia, sino de posibilidad (Martinis, 2006). En este marco, recuperar la noción de



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL

igualdad es central: “igualdad no como punto de llegada de la educación —al modo de la equidad que nunca llega—, sino como su punto de partida. Su a priori” (p. 29) . Esta concepción no remite a la homogeneización propia del modelo escolar tradicional, sino que entiende la igualdad como la articulación simultánea de aquello que nos une y lo que nos diferencia. Implica, por tanto, superar la mirada de la diferencia como amenaza o aquella que la traduce en una desigualdad e inaugurar la posibilidad de encuentro de esas diferencias en el marco de un proyecto común.

### 3.2. El ejercicio del derecho a la educación

#### 3.2.1. Políticas educativas y forma escolar

Tomando nota de las desigualdades que atraviesan la vida de los sujetos, **garantizar el derecho a la educación exige la articulación de un conjunto de políticas públicas**, no solo educativas. Se trata de trascender miradas ingenuas —que ignoran los efectos de las desigualdades— así como deterministas —que desconocen la especificidad del lugar de lo educativo en los procesos de transformación. En este marco, además de atender las condiciones materiales de los sujetos, es necesario preguntarnos por aquellos factores estrictamente asociados a las políticas educativas que favorecen u obstaculizan las trayectorias escolares. Pensar el derecho a la educación implica, en esta asunción de la responsabilidad estatal, **revisar críticamente la forma escolar tradicional** (Bordoli y Martinis, 2021). La persistencia de esta forma escolar se expresa en la organización rígida del tiempo pedagógico, el currículo anualizado y los sistemas de evaluación, los cuales no logran adaptarse a las realidades diversas de las y los estudiantes (Bordoli y Martinis, 2021).

La UTU ha tenido una rica tradición en el diseño de políticas educativas tendientes a interpelar la forma escolar tradicional y producir diversas modificaciones en sus diseños curriculares. Podemos encontrar en el Plan FPB 2007 la propuesta donde se sintetizan ciertas características que ofrece un marco conceptual de referencia que puede orientar la construcción de otros diseños curriculares. Entre ellas destacamos: el reconocimiento de diversas trayectorias, el trabajo curricular integrado, el lugar del taller y del proyecto, el diseño curricular flexible, la construcción pedagógica colectiva, las diversas figuras educativas, el vínculo con las familias y la comunidad; el trabajo como principio educativo. Este último principio busca quebrar la fragmentación entre trabajo intelectual y trabajo manual, concibiendo el trabajo como acción transformadora de las personas sobre el mundo. En EMS se han desarrollado propuestas con



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL

orientaciones altamente diversificadas, priorizando el aprendizaje, poniendo en juego los saberes incorporados en las diferentes áreas del conocimiento mediante los proyectos de egreso. También son relevantes las experiencias desarrolladas dentro de la Unidad de Extensión, realizando mapeos productivos, reconociendo los vínculos laborales del entorno de las y los estudiantes y explorando derechos para la integración social, cultural y laboral de las y los egresados.

La incorporación de los acompañamientos con figuras de perfil comunitario como la de Educadoras/es, la creación del Sistema de Protección de Trayectorias Educativas (Acta 95, Res. 80, 2/12/15 ANEP), las experiencias de Referentes de Trayectorias (Acta 32, Res. 10/2017 ANEP) y Referentes Pares (Acta 16, Res. 3 Exp. 2022-25-5-003625 CFE) son experiencias a estudiar, perfeccionar y profundizar. Acompañar a las y los estudiantes en riesgo de desvinculación, promoviendo trayectorias continuas y completas es una manera de construir conocimiento sobre las barreras a las que se enfrentan. Permite recabar el dato, informar y planificar de acuerdo al problema. Proteger trayectorias implica la realización de esfuerzos desde todos los roles de la institución que conforman la comunidad educativa.

Es necesario trascender la focalización asociada a la carencia. Pensar propuestas curriculares que no definan la “extraedad” como un problema sino que contemplen las especificidades de las personas jóvenes y adultas que participan con sus diversas trayectorias. Estas personas, por su trayectoria vital, poseen experiencias, saberes, que debieran ser considerados como punto de partida para su continuidad educativa.

### 3.2.2. Las y los docentes como constructores de política educativa

En el proceso de construcción de políticas educativas y de producción de alteraciones a la forma escolar tradicional existe la convicción de que las y los docentes no son meros aplicadores sino **actores relevantes en la construcción colectiva de nuevas formas de hacer escuela**. Las experiencias de experimentación pedagógica desarrolladas en Uruguay muestran cómo, a partir del trabajo colaborativo, se pueden construir posiciones docentes colectivas, capaces de disputar sentidos y producir alternativas a los marcos normativos más rígidos. Estas posiciones se configuran en el cruce entre la práctica cotidiana, las trayectorias docentes y el contexto institucional, y permiten articular acciones pedagógicas con una clara dimensión política (Barreiro, Rodríguez y Stevenazzi, 2020).



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL

La reflexión crítica sobre las desigualdades, el diseño de estrategias contextualmente relevantes y la creación de nuevos vínculos pedagógicos son parte de una ética de lo colectivo que transforma la enseñanza en una práctica emancipadora.

Pensar en las posiciones que las y los docentes construyen colectivamente nos lleva a pensar en los movimientos que se suceden en el ámbito de las prácticas así como en los saberes pedagógicos que se construyen para garantizar el derecho a la educación. Desde este lugar, en sintonía con los planteos de Stevenazzi (2020) optamos por el término alteración antes que innovación, en tanto no se trata de encontrar lo nuevo a costa de destruir lo anterior. De esta forma se coloca la mirada en el sujeto de la acción, que hace que suceda ese cambio, concibiendo a las y los educadores como sujetos políticos (Cerletti, 2008).

### 3.2.3. Las trayectorias educativas

La **noción de trayectoria educativa** es clave para pensar el acompañamiento. Terigi (2008) sostiene que el interés por esta categoría surge a medida que nuevos sectores sociales acceden a la educación media, lo que demanda una relectura de las formas escolares que históricamente fueron homogéneas y excluyentes.

Estas trayectorias no son lineales ni homogéneas; al contrario, presentan interrupciones, se reorientan, tienen rezagos y retornos que responden a múltiples factores: personales, familiares, sociales y escolares. Frente a esta realidad, “definir ritmos normales o esperables de tránsito educativo produce procesos de estigmatización social en torno al problema de la sobreedad” (ODEd, 2022, p. 15), revelando la necesidad de dispositivos más flexibles.

El concepto de **desafiliación educativa** (Fernández, 2010) es valioso debido a que refiere a un proceso transitorio, producto de la interacción de factores micro, meso y macrosociales. Ello permite construir intervenciones que tiendan a la revinculación y a la interpelación de la forma escolar en términos más amplios, así como reconocer la participación fuera del sistema educativo formal.

Las posiciones docentes colectivas son fundamentales al momento de valorar las posibilidades de proteger las trayectorias (Bordoli y Martinis, 2021). Los colectivos docentes son actores



estratégicos para alterar procesos de exclusión mediante prácticas pedagógicas significativas y contextualizadas.

Repensar las relaciones entre **enseñanza y cuidado** en el marco de la protección de trayectorias educativas constituye un desafío fundamental. No se trata de abordar el cuidado en detrimento de la enseñanza, ni concebir el saber y el cuidado en términos dicotómicos sino pensar que en la relación educativa el espacio del vínculo constituye un espacio de cuidado del otro y a la vez de exigencia (Martinis, 2006).

**3.2.4. Miradas en torno al currículo**

Concebimos el currículo como una síntesis de elementos culturales a la que se arriba “a través de un proceso de lucha entre los distintos grupos y sectores sociales que piensan e impulsan una propuesta curricular” (De Alba, 1998, p. 63). De acuerdo a la autora, el currículo puede ser abordado en su dimensión estructural-formal, vinculado al currículo prescripto, y en su dimensión procesal práctico, esta última referida a su devenir en las instituciones educativas concretas. Desde el diseño de la política educativa, el currículo prescripto ocupa un lugar relevante en tanto “documento público” (Dussel, 2010) que delimita el conjunto de saberes a ser transmitidos y enmarca aquello que se considera valioso que las y los estudiantes aprendan.

Uno de los desafíos que se nos presentan en este sentido es problematizar el recorte de saberes a ser transmitidos en el marco de una perspectiva de “justicia curricular” (Connell, 1993). Ello exige que la selección curricular sea revisada para que contemple los intereses y las perspectivas de todas/os, incluso la de los menos favorecidos. En términos de Terigi,

un *currículum* común no es simplemente un *currículum* unificado; es un *currículum* que ha sido y continúa siendo sometido a evaluación en cuanto a su capacidad para promover en todos una comprensión de la cultura y de los intereses de los otros participantes, en su capacidad para producir más igualdad en el conjunto de las relaciones sociales (Terigi, 2012, p. 214).

En este marco, se torna imprescindible interpelar el currículo hegemónico e incorporar una perspectiva interseccional que integre la perspectiva de igualdad de género, el antirracismo, el modelo social de la discapacidad, la interculturalidad.

**ANEP****UTU****DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL**

No existe linealidad entre los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Hay una responsabilidad docente en la transmisión de aquellos saberes culturalmente valiosos y al mismo tiempo un sujeto de la educación que reconstruye esos saberes desde un lugar diferente. En este sentido, la transmisión

permite que cada uno, en cada generación, partiendo del texto inaugural, se autorice a introducir las variaciones que le permitirán reconocer en lo que ha recibido como herencia, no un depósito sagrado e inalienable, sino una melodía que le es propia. Apropiarse de una narración para hacer de ella un nuevo relato, es tal vez el recorrido que todos estamos convocados a efectuar (Hassoun, 1995, p. 178).

La organización curricular por contenidos y por competencias ha estado presente en los debates en torno al currículo. La referencia a las competencias puede inscribirse en diferentes enfoques conceptuales y tramas discursivas. Desde algunos enfoques, se apela al término competencias desde una lógica economicista y se plantea como alternativa a los saberes. Entendemos que más allá del término que se adopte es importante no caer en lógicas dicotómicas, en tanto ni el trabajo por competencias se traduce necesariamente en un modelo innovador de enseñanza, ni el trabajo con relación a los saberes se inscribe en un modelo tradicional.

Marise Ramos distingue entre un sentido hegemónico de competencia —funcional al capitalismo flexible— y un posible sentido contra-hegemónico, basado en el trabajo como principio educativo. En esta línea, plantea que “no se trata de negar la competencia, sino de resignificarla en el interior de un proyecto político-pedagógico que tenga como horizonte la emancipación humana” (Ramos, 2003, p. 162).

El término competencia si bien proviene del mundo del trabajo y del campo de la lingüística se ha vuelto un significante polisémico. Su traslado al campo educativo ha dado origen a una terminología muy variada y ha configurado nuevos campos de tensión. Diferentes escuelas de pensamiento las integran dentro del ámbito educativo, el enfoque laboral, el disciplinario, el funcional, el etimológico, los enfoques psicológicos (conductual o socioconstructivista) y el pedagógico didáctico (Díaz Barriga, 2011).

Algunos autores (Lago y Ospina, 2015) distinguen las competencias específicas de las genéricas o transversales. Hay competencias profesionales que se suscriben conceptualmente a los



**ANEP**



**UTU**

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL

saberes técnicos de las distintas áreas profesionales que la enseñanza técnica tecnológica ha venido desarrollando en su génesis institucional. Las competencias específicas

conciernen al saber profesional de la disciplina, el saber hacer y el saber guiar el hacer de otras personas; son la base particular del ejercicio profesional y están vinculadas con condiciones específicas y dirigidas a la solución de problemas concretos a partir de la aplicación de métodos y técnicas propios del ejercicio laboral que incorporan los saberes conceptuales, procedimentales y actitudinales (Lago y Ospina, 2015, p. 19).

En la misma línea, a partir del análisis del Plan de estudios del Bachillerato Técnico Profesional (BTP) de 2022, en el documento presentado por AFUTU se observa que mientras que las competencias generales muestran más continuidad con los lineamientos de los organismos internacionales, las competencias específicas constituyen una construcción vinculada a cada área de formación profesional, que hacen a la especificidad de la educación técnica (AFUTU, 2025).

Más allá de su inscripción en diferentes perspectivas teóricas, conceptos como el del marco competencial, las habilidades socioemocionales y el emprendedurismo, tuvieron su mayor difusión en contextos de políticas educativas atravesadas por lógicas individualizantes, con efectos de responsabilización en los sujetos. En este marco, se advierte respecto a la inscripción del enfoque competencial en los procesos de privatización y comercialización de la educación en Uruguay.

El trabajo en torno a las competencias y las habilidades socioemocionales se traduce en estos casos en políticas y prácticas que pretenden la adaptación del sujeto a un modelo de sociedad que se presenta naturalizado. Al mismo tiempo tiende a que cada sujeto asuma la responsabilidad individual frente a un escenario plural atravesado por diversas desigualdades. Habilidades como la resiliencia, el autocontrol, la autodisciplina, la perseverancia, son algunos ejemplos que ilustran, respecto a dichos sentidos. En el marco de estas lógicas individualizantes se establece un vínculo estrecho entre competencias, habilidades socioemocionales y mercado laboral, así como entre aquellas y los sujetos que se encuentran en situaciones de pobreza.

A su vez, la referencia a las competencias y habilidades socioemocionales se inscribe en tramas discursivas que ponen acento en la evaluación, concebida únicamente en términos de

**ANEP****UTU****DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL**

medición de resultados y ligada a la pretensión de control y estandarización globalizada y homogénea de los procesos educativos.

Retomando los aportes de Charlot (2008) la educación

es un triple proceso de humanización, de socialización y de singularización. Ese triple proceso solo es posible por la apropiación de un patrimonio humano. Eso quiere decir que la educación es cultura, y eso son tres significados que no pueden ser disociados [...] constituyó mi cultura en base a las relaciones con el mundo, con los otros y conmigo mismo, que estructuran mi medio de vida (pp.141-142).

El carácter vincular adherido al término que recupera el autor, adquiere especial relevancia en el presente contexto sociohistórico en el que las nuevas configuraciones de subjetividad se ven atravesadas por la cultura del individualismo, la primacía de la virtualidad en los vínculos, el aislamiento social, el incremento de sufrimientos psíquicos y consumos problemáticos, así como por la devaluación de los proyectos colectivos.

Estos fenómenos alertan sobre los modos de convivencia e integración social que se constituyen en desafíos no solo para la vida comunitaria, sino de manera central para la educación contemporánea. La tarea educativa no puede limitarse a la transmisión de saberes, sino que debe incluir de manera explícita la construcción de formas de socialización que posibiliten el reconocimiento mutuo, la cooperación, la solidaridad y la participación.

Por ello, el abordaje del saber en el contexto educativo debe inscribirse en un horizonte que contemple la socialización como aprendizaje en sí mismo, proceso que acontece en diálogo con los espacios colectivos, grupales, institucionales, comunitarios y territoriales. De este modo, se reafirma que la educación, además de generar conocimientos, es productora de lazos sociales, condición indispensable para sostener proyectos colectivos y democráticos en sociedades tensionadas por la fragmentación y la desigualdad.

Particularmente, el espacio de aprendizaje debe comprenderse como un ámbito de naturaleza colectiva, configurado por la dinámica grupal y al mismo tiempo por el entramado institucional en el que se inscribe la escuela como organización histórica. Este múltiple registro de lo grupal, lo organizacional y lo institucional, sitúa la tarea educativa en un campo de tensiones donde la convivencia, el conflicto y la cooperación se constituyen en dimensiones formativas esenciales.

Concretamente en el ámbito escolar, se procesa el aprendizaje bajo la forma de dispositivos grupales. Desde la perspectiva de la psicología social de Pichón-Rivière (1985), el grupo se concibe como escenario privilegiado para el aprendizaje, en tanto se organiza en torno a una tarea común que pone en juego vínculos, roles y procesos de comunicación. En este marco, los conflictos no son entendidos como disfunciones sino como momentos constitutivos que permiten al estudiante y a las grupalidades en juego avanzar en la elaboración de obstáculos y en la construcción de nuevas modalidades de pensar, sentir y hacer. La tarea educativa, entonces, supone no sólo la adquisición de conocimientos, sino también la habilitación de espacios de diálogo para cuestionar y problematizar estereotipos y estereotipias que obstaculizan el aprendizaje y la comunicación.

Este enfoque requiere promover procesos de cooperación y de construcción colectiva, así como incorporar metodologías que fortalezcan la interacción y reconozcan la diversidad de intereses, ritmos y trayectorias estudiantiles. Al mismo tiempo, el aprendizaje singular de cada estudiante acontece en el cruce de múltiples dimensiones: las trayectorias personales y familiares, la pertenencia a grupos sociales específicos, las características de la organización escolar, las instituciones que atraviesan lo educativo y los imaginarios colectivos que circulan sobre lo escolar.

Pensar lo grupal como campo problemático implica de esta forma, inscribirlo en estos múltiples entrecruzamientos que rompen con la separación rígida entre lo interno y lo externo, entre el afuera y el adentro. En este sentido, y siguiendo a Fernández (2002), el contexto mismo se vuelve “texto grupal”, es decir, escenario y condición de posibilidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esto nos lleva a reconocer el carácter social, histórico y conflictivo de todo aprendizaje, y, en consecuencia y al mismo tiempo, orientar las políticas y prácticas institucionales concibiendo a los sujetos como capaces de habitar colectivamente la cooperación y el cambio.

### **3.3. La educación y sus articulaciones**

#### **3.3.1. Vínculo entre educación y trabajo**

La articulación entre estos dos conceptos que constituyen dimensiones fundamentales en la vida de las personas, es observada en el ámbito de la educación como necesaria y a la vez

**ANEP****UTU****DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL**

conflictiva. La educación y el mundo del trabajo responden a objetivos y lógicas diferentes que es preciso poner en diálogo, sin subordinar las propuestas educativas a las necesidades del mundo laboral.

Es histórico el debate sobre los fines de la educación vinculados al trabajo, que lleva a la discusión de hasta qué grado debe ser referencia en las orientaciones, contenidos y elementos esenciales de la educación. El trabajo, es además muchas veces entendido como sinónimo de empleo, lo que a su vez dificulta o complejiza pensar esta relación. Por otra parte, el propio sistema educativo, a través de sus estructuras, formato y políticas, fue estableciendo diferentes recorridos para quienes buscaban formarse para la continuidad educativa y quienes tenían el interés y/o necesidad de la formación como medio para una integración al mundo del trabajo.

La LGE aporta una mirada integral que es necesario recuperar como marco normativo y fundamento de nuestras acciones. En su artículo 13 establece que entre los fines de la política educativa nacional se encuentra el de integrar el trabajo como uno de los componentes fundamentales del proceso educativo, promoviendo la articulación entre el trabajo manual e intelectual (literal H). Asimismo, propone un concepto de trabajo como “actividad propia de los seres humanos e integradora a la vida social” que debe ser contemplado por el sistema educativo nacional como línea transversal (Art. 40, literal F).

Entendemos que la educación debe aportar a esta perspectiva que concibe al trabajo como una actividad propiamente humana, que a su vez humaniza, al poner en relación a las personas con la naturaleza, con el entorno, desde el lugar de hacedoras, de productoras, creadoras y transformadoras de su realidad. Una visión superadora de la concepción economicista, que incorpore la perspectiva de los derechos humanos.

Ello supone considerar que el sistema educativo y el sistema productivo tienen funciones distintas. A diferencia del sistema productivo que está regido por lógicas de rentabilidad y competitividad, la formación de ciudadanía y la construcción de lo común constituyen los principales objetivos de la educación desde una perspectiva democrática (AFUTU, 2025). Desde este lugar se debe prestar atención al posible “desplazamiento de la relación entre educación y trabajo hacia las relaciones entre capacitación y productividad” (AFUTU, 2025, p. 3) y concebir



**ANEP**



**UTU**

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL

el proyecto educativo como un tema de discusión y definición pública, y no como un asunto que se resuelve en la órbita del mercado.

De este modo emerge como desafío la construcción de una formación integral que articule saberes teóricos y prácticos con el trabajo y la ciudadanía crítica, en disputa con una concepción de la educación técnica estrictamente vinculada a las demandas del empleo (AFUTU, 2025). Al respecto,

Desde una concepción integral de la formación técnica, consideramos que la UTU cumple un rol fundamental en la universalización de la educación obligatoria. Su desarrollo no puede pensarse sólo en términos de preparación para el empleo, sino como parte sustantiva del derecho a la educación. Esto implica reconocer su capacidad de brindar una propuesta educativa que articule saberes técnicos, culturales y ciudadanos, que permita a sus estudiantes el desarrollo en el campo laboral pero también participar activamente en la vida social, económica y política (AFUTU, 2025, p. 7).

Desde esta concepción, el trabajo debería ser parte de todas nuestras propuestas educativas para integrarlo de manera progresiva a lo largo del proceso educativo, hasta la formación técnica y profesional. Identificar al trabajo como un ámbito de valiosos y múltiples aprendizajes nos permite abordarlo desde lo teórico y lo práctico, problematizarlo en todas sus dimensiones, reconociendo que no solo se aprende “para” trabajar sino que se aprende “a través” del trabajo.

### **3.3.2. Educación, territorio, territorialidad**

Todo sujeto social se encuentra situado en un espacio geográfico y físico. De la relación que las personas establecen con ese espacio emerge el territorio, entendido como construcción social y simbólica a partir del espacio geográfico (Raffestin, 1993, p. 144, citado en Mançano, 2011). La esencia vincular del ser humano y su actuación sobre el espacio se expresan en la territorialidad, categoría que permite superar visiones estáticas e instalar una perspectiva cambiante y dinámica. El territorio es, en este sentido, escenario de múltiples disputas de poder (Mançano, 2011) y debe ser comprendido como un todo multidimensional y multiescalar (local, nacional, regional y global). Adoptar una mirada territorial supone, por tanto, una aproximación estructural y macro de las relaciones sociales.



**ANEP**



**UTU**

**DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL**

Los fenómenos de desigualdad producidos por el sistema sociopolítico y económico vigente se materializan en las dinámicas territoriales en las que interactúan los sujetos y las instituciones educativas.

No obstante, junto a este plano de efectos generales, se configura también una dimensión particular que interpela a la educación a observar lo singular: las potencias y fragilidades, las dinámicas y los movimientos propios de cada contexto. Esta perspectiva permite desandar lecturas educativas estáticas y homogeneizantes, habilitando a reconocer la diversidad de trayectorias y realidades.

Asumir el diálogo del centro educativo con los fenómenos territoriales implica concebirlo como actor dentro de una práctica relacional, es decir, que produce impactos en su entorno y, al mismo tiempo, es afectado por la configuración móvil y conflictiva del territorio. Desde el campo educativo, se vuelve imprescindible problematizar lo territorial, desarrollar capacidades para su lectura y comprensión, y orientar la acción pedagógica e institucional hacia prácticas que reconozcan y transformen sus dinámicas a favor del desarrollo de la vida.



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL

## Referencias bibliográficas

- AFUTU (2025). *Ejes para el intercambio en el marco de los grupos de trabajo propuestos por la DGETP (ANEP)*. AFUTU, Montevideo.
- ANEP (2025). *Proyecto de Presupuesto y Plan de Desarrollo Educativo 2025/2029*.  
<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2025/noticias/setiembre/250901/Presupuesto/Presupuesto%202025-2029.pdf>
- Barreiro, Silvia; Rodríguez, Gabriela, Rodríguez y Stevenazzi, Felipe (2021). Construcción de posiciones docentes colectivas a partir de la experimentación pedagógica. En: Bordoli, Eloísa y Martinis, Pablo (Coord.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. FHCE, Udelar: Montevideo.
- Bordoli, Eloísa y Martinis, Pablo (Coords.) (2021). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. FHCE, Udelar: Montevideo.
- Cerletti, Alejandro (2008). *Repetición, novedad y sujeto en la educación: un enfoque filosófico y político*. Buenos Aires Del estante editorial.
- Charlot, Bernard (2008). *La relación con el saber, formación de maestros y profesores, educación y globalización. Cuestiones para la educación de hoy*. Montevideo: Trilce.
- Connell, Robert (1993). *Schools and social justice*. Philadelphia: Temple University Press.
- De Alba, Alicia (1998). *Curriculum: crisis, mito y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- DGETP (2025) Principales líneas de trabajo para el período 2025 - 2029.  
<https://drive.google.com/file/d/13OnCB00M9DsrrXwl9GlliEPu543K7E2/view?usp=sharing>
- Díaz Barriga, Angel (2011). Competencias en educación. Corrientes de pensamiento e implicaciones para el currículo y el trabajo en el aula. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, vol.2 núm. 5, 2011, pp. 324. <http://ries.universia.net>
- Dussel, Inés (2010). *El Curriculum. Aproximaciones para pensar la enseñanza en la escuela hoy*.  
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002217.pdf>
- Fernández, Ana María (2002). *El campo grupal*. Buenos Aires: Nueva Visión.  
<https://www.anamfernandez.com.ar/wp-content/uploads/2014/12/Libro-completo-El-Campo-Grupal.pdf>



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL

Fernández, Tabaré (2010). *La desafiliación en la Educación Media y Superior de Uruguay*.

<https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/bitstream/20.500.12008/9620/1/La%20desafiliacion%20en%20la%20educacion%20media%20y%20superior.pdf>

Fernández, Tabaré y Bentancur, Nicolás (2008). La enseñanza media en Uruguay: cuatro problemas estructurales y tres líneas de política para su rediseño institucional.

<https://www.redalyc.org/pdf/551/55160407.pdf>

Frigerio, Graciela (2005). Las inteligencias son iguales. Ensayo sobre los usos y efectos de la noción de inteligencia en la educación. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, vol. 27, núm. 2, 2005, pp. 136-145. Centro de Cooperación Regional para la Educación de Adultos en América Latina y el Caribe. Pátzcuaro, México

Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de La Flor. Buenos Aires.

INE (2024). *Informe Pobreza Multidimensional*.

[https://www5.ine.gub.uy/documents/Demograf%C3%ADaDayEESS/HTML/ECH/Pobreza%20IPM/IPM\\_html.html](https://www5.ine.gub.uy/documents/Demograf%C3%ADaDayEESS/HTML/ECH/Pobreza%20IPM/IPM_html.html)

INEEd (2023). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021-2022. Resumen Ejecutivo*.

<https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2021-2022/Informe-estado-educacion-Uruguay-2021-2022-ResumenEjecutivo.pdf>

Instituto Cuesta Duarte (2024). Análisis del mercado de trabajo. Primer semestre de 2024.

Lago, Diana y Ospina, Rodrigo (2015). Diseño curricular basado en competencias: El caso del Doctorado en Ciencias de la Educación de la Universidad de Cartagena.

[https://cdn02.pucp.education/academico/2015/09/01094909/curriculo\\_competencias.pdf](https://cdn02.pucp.education/academico/2015/09/01094909/curriculo_competencias.pdf)

Mançano Fernandes, Bernardo (2011). Territorios, teoría y política. En: Calderón, Georgina y Efraín León (Coord.). *Descubriendo la espacialidad social en América Latina*. Colección Cómo pensar la geografía. Vol. 3. Editorial Itaca. México.

Mancebo, María Ester y Méndez, Nadia (2012). *Formas de la exclusión educativa en Uruguay*.

Martinis, Pablo (2006). Sobre escuelas y salidas: la educación como posibilidad, más allá del contexto. En: Martinis, Pablo (Comp.) (2006). *Pensar la escuela más allá del contexto*. Montevideo, Psicolibros, pp. 259-270.

Martinis, Pablo y Redondo, Patricia (comp.) (2006). *Igualdad y educación. Escrituras (entre) dos orillas*. Buenos Aires: Del Estante.



ANEP



UTU

DIRECCIÓN GENERAL  
DE EDUCACIÓN  
TÉCNICO PROFESIONAL

ODEd (2022). Informe sobre el derecho a la educación en Uruguay. Montevideo: FHCE.

[https://fhce.edu.uy/oded/wp-content/uploads/sites/3/2023/11/Informe\\_Anual\\_2022.pdf](https://fhce.edu.uy/oded/wp-content/uploads/sites/3/2023/11/Informe_Anual_2022.pdf)

Pichon-Rivière Enrique (1985). *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social*.

Argentina: Nueva Visión

Ramos, Marise (2003). *É possível uma pedagogia das competências contra-hegemônica?*

Cortez Editora.

Stevenazzi, Felipe (2020). *Experimentación pedagógica, alteraciones a la forma escolar y*

*producción de política educativa desde el cotidiano*. CSIC-Udelar.

Terigi, Flavia (2008). *Trayectorias escolares y formas de escolarización*.

Terigi, Flavia (2012). *Lo mismo no es lo común. La escuela común, el curriculum único, el aula estándar y otros esfuerzos análogos por instituir lo común*.

<https://es.scribd.com/document/359009868/4-Lo-mismo-no-es-lo-comun-Flavia-Terigi-pdf>

Terigi, Flavia (2021). "Prólogo". En: Bordoli, Eloísa y Martinis, Pablo (Coords.). *El derecho a la educación en el Uruguay progresista. Avances y límites desde las políticas de inclusión y las alteraciones a las formas escolares*. Montevideo: FHCE-Udelar, pp. 9-11.