ORIENTACIONES PROGRAMÁTICAS

FORMACIÓN PROFESIONAL BÁSICA

Versión preliminar

Unidad curricular:	Espacio Ciencias Sociales
Año:	2
Horas semanales:	1
Horas integradas:	1- Taller según la Orientación

ANEP | UTU | EDUCACIÓN TÉCNICO PROFESIONAL

Dirección Técnica de Gestión Académica
Inspección Coordinadora

Fundamentación

La presente orientación pedagógica tiene como propósito brindar un marco de referencia para el desarrollo de las unidades curriculares que integran el Plan Formación Profesional Básica de la Educación Técnico Profesional-UTU 2025, articulando los fundamentos didácticos, los criterios de planificación y las estrategias de enseñanza que favorecen aprendizajes significativos para cada estudiante. Se busca promover una propuesta formativa que integre saberes, fomente la participación activa, el pensamiento crítico, y contemple la diversidad de ritmos, intereses y trayectorias presentes en el aula. Desde una mirada integral e inclusiva, al amparo de la libertad de cátedra, estas orientaciones procuran acompañar la labor docente, fortaleciendo prácticas pedagógicas que contribuyan a la integración de saberes disciplinares, el trabajo colaborativo y a la construcción de experiencias educativas pertinentes y desafiantes.

Educación en clave de Derechos Humanos

La educación es un derecho humano fundamental que favorece el desarrollo de la autonomía y la emancipación de las personas y, en ese sentido, constituye un medio esencial para la garantía y el ejercicio de los demás derechos. Asimismo, es una herramienta clave para la promoción de la igualdad, el fortalecimiento de la democracia y el desarrollo colectivo. Los Derechos Humanos se aprenden y se construyen de manera intersubjetiva a partir de la interacción entre sujetos, en un marco de reconocimiento mutuo.

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. Se educa en Derechos Humanos, viviendo la educación en esta clave para crear condiciones áulicas que habiliten la práctica de derechos humanos, donde se respete la voz del estudiante, se gestionen los conflictos desde el diálogo, se valore la diversidad y se ejerza

Versión preliminar

la autoridad desde el respeto y la protección.

Interseccionalidad y educación

Al respecto, Kimberlé Williams Crenshaw acuñó el concepto de interseccionalidad en el año 1989, al estudiar tres sentencias judiciales que demostraban el desconocimiento por parte de la Justicia sobre la situación de las mujeres negras, siendo que en el análisis de la discriminación legal existia una única categoría —el género, o la raza/etnia—. Crenshaw dejó en evidencia que las mujeres racializadas no viven el racismo de igual forma que los hombres racializados, ni tampoco viven de igual forma el sistema patriarcal como lo hacen las mujeres blancas, debido a que los ejes simultáneos de diferenciación social inciden. La interseccionalidad no solo advierte que los grupos sociales están cargados de pluralidad sino que también da cuenta de la heterogeneidad que a su vez se aloja a la interna de estos en la construcción de desigualdad, la cual es sistemática, estructural e institucional.

De esta manera, incorporar el enfoque interseccional en las orientaciones programáticas de la Educación Media Básica implica reconocer que las experiencias estudiantiles están atravesadas simultáneamente por múltiples dimensiones —como género, clase social, etnia, discapacidad, diversidad sexual, entre otros— que influyen en sus oportunidades, desafíos y formas de desarrollar sus procesos de aprendizaje.

Este enfoque permite identificar desigualdades que no se explican por un solo factor, promoviendo prácticas pedagógicas más inclusivas, diversas y orientadas a garantizar el derecho a la educación en condiciones dignas. Al integrar la interseccionalidad a contenidos, recomendaciones didácticas, evaluación y estrategias de acompañamiento, las instituciones educativas avanzan hacia propuestas más justas, contextualizadas y capaces de atender la complejidad de las trayectorias estudiantiles.

Versión preliminar

Enfoque de adolescencias y juventudes

En primer lugar se considera necesario trascender la visión adultocéntrica que históricamente ha definido a este grupo etario desde el déficit, la transitoriedad o el riesgo, para posicionar una mirada que los reconoce como sujetos plenos de derecho, con capacidades, culturas, saberes y agencia propios. Asumir este enfoque implica comprender que adolescentes y jóvenes no son simplemente "futuros ciudadanos" o "adultos en preparación", sino protagonistas del presente, que desde sus propias coordenadas sociales, económicas y culturales, interpretan, cuestionan y reconfiguran el mundo. En este sentido, Carmen Rodriguez (2014)[1], en un trabajo que permite analizar este ciclo de forma no horizontal, describe al *"adolescente como sujeto creativo y transicional se ve entonces expuesto a una renovación de su amarra con el lazo social y a la invención de una historia singular, y con minúsculas, en donde la transgresión y reinvención se encuentran disponibles y aparecen como gesto útil. El adolescente deberá entonces adentrarse en el "arte de ser uno mismo" (Gutton, P; 2017) y para eso deberá encontrar-reencontrar relaciones afectivas en el vínculo con otros.* Desde esta visión, es necesario desde lo formativo aportar y garantizar espacios de desarrollo de las individualidades, pero en conexión con el entorno, entre pares y con los desafíos que el mundo actual les trae aparejados. Promover espacios donde la reflexión, la crítica y la participación activa de los jóvenes formen parte de la vida cotidiana en la educación favorece el ejercicio de una ciudadanía plena y contribuye a la construcción de vínculos humanos que posibiliten la convivencia armónica con el entorno, que reconoce y valora la riqueza de su diversidad.

Este enfoque requiere una práctica docente que active tres dimensiones interconectadas. Primero, la dimensión del reconocimiento, que exige valorar sus identidades múltiples, sus consumos culturales, sus lenguajes y sus conocimientos situados, no como elementos ajenos o distractores del proceso educativo, sino como recursos válidos y potentes para el aprendizaje. Segundo, la dimensión del diálogo intergeneracional, que supone crear canales auténticos de escucha y participación, donde sus voces inciden en la construcción de normas, en la selección de metodologías y en la evaluación de su propio proceso, fomentando así una autonomía responsable. Tercero, la dimensión de la construcción de futuros, donde la escuela

[1] Rodríguez, C. (2014). *Adolescencia: un asunto de generaciones.* En *Primera Persona: Realidades adolescentes* (UNICEF).

Versión preliminar

se convierte en un espacio de apoyo para tejer sus aspiraciones educativas y laborales, ayudándoles a navegar las tensiones entre sus deseos y las estructuras sociales, económicas y familiares.

Sobre la Formación Profesional Básica

El diseño curricular del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) constituye una revisión fundada que responde al llamado de quebrar la homogeneidad de la oferta educativa en la Educación Media Básica - EMB (INEEd, 2021) y contribuye a deconstruir la matriz escolar tradicional (Yarca, 2017).

Un elemento estructural clave es la centralidad del taller, destacado como espacio curricular articulador y como un pilar convocante que motiva a la población estudiantil y facilita la elección de una formación de su interés (Ventós, 2015; Lasida, 2017; País, 2021). Desde el enfoque pedagógico, el Plan FPB se distingue por la creación de espacios de diálogo que habilitan la escucha de los jóvenes y fortalecen su participación (Ventós, 2015). En este contexto, el ejercicio docente se desarrolla a partir de un vínculo pedagógico cercano, siendo valorado tanto por sus saberes como por la relación de proximidad que establecen con los estudiantes, destacándose particularmente la figura del docente de Taller como un mediador motivacional fundamental para la continuidad educativa.

Finalmente, el Plan FPB promueve la integralidad y la interdisciplinariedad, relacionando de manera orgánica las unidades curriculares teóricas con el taller. Esta integralidad, considerada su principal fortaleza y sello distintivo, se manifiesta en espacios que buscan trascender deliberadamente el asignaturismo y la fragmentación del formato escolar.

Fundamentación del saber disciplinar Espacio Ciencias Sociales

Las ciencias sociales se articulan con el propósito de examinar críticamente las narrativas e interpretaciones del pasado y del presente, analizando la construcción del territorio, los conflictos estructurales que atraviesan las sociedades y los procesos que han invisibilizado a determinados sujetos y colectivos. Este abordaje interdisciplinar fomenta una conciencia sociohistórica problematizadora, capaz de comprender la realidad actual como el resultado

Versión preliminar

de procesos complejos, promoviendo el derecho a la memoria y la búsqueda de la justicia social como horizontes de futuro.

En este marco, los saberes vinculados a la formación ética y ciudadana proporcionan las herramientas conceptuales y procedimentales para la acción responsable. La convivencia escolar se transforma así en un espacio de aprendizaje democrático, donde las tensiones y conflictos inherentes a lo social se abordan de manera dialógica, la participación se ejerce con responsabilidad y la defensa de la dignidad humana se constituye en el eje articulador de las prácticas del aula.

Para operativizar este enfoque con una carga horaria de dos horas semanales, el curso se estructura a partir de cuatro ejes transversales de pensamiento social:

- **Tiempo histórico y temporalidad:** Se orienta a superar la mera cronología lineal, trabajando con la simultaneidad, el cambio, la continuidad, las rupturas y las diferentes duraciones históricas (acontecimiento, coyuntura y estructura).
- **El espacio geográfico como construcción social:** Implica entender que el territorio no es un escenario físico pasivo, sino un producto dinámico atravesado por relaciones de poder, asimetrías socioeconómicas, memorias e identidades en constante tensión.
- **Multicausalidad y multiperspectivismo:** Consiste en el abordaje de los fenómenos sociales asumiendo que no responden a una única causa y que involucran a una diversidad de actores sociales con lógicas, intereses y puntos de vista frecuentemente en conflicto.
- **El aula como laboratorio social:** Desde esta perspectiva, el salón de clase se concibe como un espacio de investigación, problematización y producción colectiva de conocimiento, vinculando los contenidos programáticos con las realidades y experiencias previas de los estudiantes.

Versión preliminar

Intenciones educativas

Las intenciones educativas se entienden como la articulación entre la aspiración formativa que se define en el Plan de estudio, en especial el perfil de egreso, y la realidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje que se promueven en las aulas. Se convierte de esta manera en un mapa para la acción pedagógica y hacen explícito el "para qué" se enseña lo que se enseña. Desde la perspectiva profesional que defina cada, estas orientaciones programáticas aspiran a que cada actividad en el aula contribuya de manera directa y coherente a la formación integral de los y las estudiantes. Sin intenciones educativas claras, los elementos del perfil de egreso serían sólo una declaración de buenas intenciones, con ellas se espera que las comunidades docentes, en su acción contextualizada, planfiquen las intervenciones pedagógicas como proceso sistemático y reflexivo mediante el cual se diseña, organiza y anticipa el camino completo de una experiencia de aprendizaje, con el fin de hacerla coherente, efectiva y alineada con las intenciones formativas.

El perfil de egreso del Plan de Formación Profesional Básica (FPB) se ha diseñado como una respuesta integral a la necesidad de superar la mera instrucción técnica para cimentar las bases de participación social significativa y la continuidad educativa. Su estructura en cinco ejes articulados busca garantizar que cada estudiante desarrolle las capacidades, valores y perspectivas necesarias para habitar e intervenir en un mundo en constante transformación, marcado por desafíos tecnológicos, socioambientales y laborales complejos. La educación en este nivel debe asegurar procesos formativos que incluyan saberes técnicos básicos y acciones orientadas al desarrollo de ciudadanos críticos, autónomos y comprometidos. A continuación se presenta la Imagen N° 1 como síntesis de lo antes expuesto.

Versión preliminar

Imagen Nº 1: Perfil de egreso de la propuesta de Formación Básica Profesional



Fuente: Elaboración propia.

Aporte de la UC al perfil de egreso

La inclusión de las Ciencias Sociales en la Educación Media Básica (FPB) ofrece herramientas esenciales para formar jóvenes reflexivos, analíticos y participativos. Su propósito central es la desnaturalización de la realidad social mediante el desarrollo del pensamiento complejo. Esto permite a los estudiantes comprender que los fenómenos actuales —como la pobreza, la migración o el cambio climático— no son hechos fortuitos ni inevitables, sino el resultado de procesos históricos multicausales. En sintonía con esto, el curso promueve la deconstrucción de discursos en medios de comunicación y narrativas oficiales, capacitando a los jóvenes para identificar sesgos, intencionalidades y relaciones de poder.

Asimismo, la asignatura adopta un enfoque multiperspectivo que enseña a evaluar un mismo conflicto desde las posturas de los diferentes actores involucrados. Esta mirada ayuda a consolidar una conciencia socio histórica y territorial donde la identidad y la memoria colectiva operan como pilares para comprender el presente como una construcción social y avanzar hacia la justicia social. Bajo esta concepción, el territorio deja de ser un mapa físico

estático y se redefine como un espacio dinámico, constantemente modelado por tensiones socioeconómicas.

Por otra parte, se fomenta el pensamiento científico a través del desarrollo de habilidades de investigación aplicadas a la realidad social. El estudiantado aprende a formular preguntas y plantear hipótesis, aproximándose de forma crítica a las fuentes para buscar, contrastar y validar evidencias tanto cualitativas como cuantitativas, tales como documentos, estadísticas y testimonios.

Finalmente, la propuesta se orienta decididamente hacia la convivencia democrática y el ejercicio de una ciudadanía activa. Se promueve el abordaje de las diferencias y las tensiones comunitarias o escolares a través del diálogo, la negociación y la empatía. Con los Derechos Humanos como horizonte normativo de la acción colectiva, se busca consolidar un compromiso ético que impulse a los estudiantes a involucrarse de manera corresponsable en la mejora de su entorno y de sus instituciones.

Versión preliminar

Contenidos formativos[2]	Propósitos formativos
1. El mapa de lo cotidiano (Territorio, Desigualdad y Ambiente) 1.1. El territorio como construcción social (lugar o espacio físico). 1.2. Desigualdades territoriales en el Uruguay actual (Montevideo-Interior, periferia-centro). 1.3. Relación sociedad-naturaleza y problemáticas socioambientales locales.	• Reconoce el campo de estudio de las Ciencias Sociales y su aporte a la comprensión de la realidad social. • Comprende el territorio como una construcción social, histórica y ambiental, analizando las relaciones entre sociedad y naturaleza, las transformaciones territoriales y las desigualdades presentes en el contexto local y nacional. • Observa, analiza e interpreta el entorno cotidiano mediante herramientas de análisis territorial y cartografía social, identificando problemáticas sociales y ambientales de la comunidad.
2. ¿Quiénes somos? (Identidades, Migraciones y Memorias colectivas) 2.1. Construcción de identidades juveniles y colectivas. 2.2. Procesos de inclusión y exclusión.	• Reconoce la construcción de las identidades individuales y colectivas, valorando la diversidad cultural y los aportes de los distintos grupos que conforman la sociedad uruguaya. • Analiza los procesos de inclusión, exclusión, discriminación y pertenencia a partir de historias de vida, testimonios y

[2] Esta tabla se organiza en dos columnas, en la primera "Contenidos formativos" se procura presentar contenidos disciplinares de distintas Ciencias Sociales que se han articulado en focos, de ese modo, ofrecen la posibilidad de trabajar en forma transversal algunas de sus metodologías de análisis y proponer actividades formativas en base a proyectos concretos que pueden articular significativamente con los espacios de taller. En el espacio Recomendaciones didácticas (orientaciones metodológicas), se exponen algunos ejemplos de las dinámicas de trabajo en proyectos y posibles propuestas para el trabajo con talleres. Además, se incorporan elementos descriptivos que pueden contribuir a la planificación del curso. La estructura se presenta con la siguiente lógica: foco integrador y desglose de contenidos transversales, en la columna de Contenidos formativos. Explicitación de la intención general de la unidad, la manera en la que se concibe el vínculo con las experiencias de los y las estudiantes, las herramientas metodológicas de las CCSS que pueden ser aprovechadas y los propósitos formativos asociados a los contenidos programáticos.

Versión preliminar

2.3. La conformación histórica de la población uruguaya: la invisibilización indígena y el aporte fundamental de la cultura afrodescendiente. 2.4. Racismo y discriminación hoy.	experiencias cercanas, promoviendo el respeto por la diversidad y la convivencia democrática.
3. Trabajo, territorio y revolución en el Río de la Plata 3.1. El trabajo, las tecnologías y las herramientas de la ganadería extractiva. 3.2. El Artiguismo como revolución social y laboral.	● Comprende las formas de trabajo, producción y uso del territorio en la región del Río de la Plata durante el período colonial y revolucionario, valorando el papel de los distintos grupos sociales y sus aportes a la construcción histórica de la sociedad. ● Analiza las transformaciones políticas, sociales y territoriales vinculadas a la crisis del orden colonial y al proceso revolucionario artiguista, identificando sus causas, actores e impactos en la organización del territorio y la vida de la población.
4. Trabajo, ciencia y tecnología en el Uruguay contemporáneo (siglo XX al presente). 4.1. Impactos de la Revolución Industrial y en Uruguay (1900-1930). 4.2. Las guerras como motores de transformación técnica y tecnológica, la industrialización en Uruguay. 4.3. Dictadura, neoliberalismo y la revolución digital (1970 al presente).	● Reconoce las transformaciones del trabajo, la producción y las tecnologías en el Uruguay contemporáneo, vinculandose con los cambios económicos, sociales y culturales de cada período histórico. ● Problematiza los impactos de la ciencia y la tecnología en la sociedad y el ambiente, reflexionando su incidencia en los derechos laborales, la inclusión digital y la vida cotidiana.

Versión preliminar

Recomendaciones didácticas

Para la efectiva articulación y planificación de la integración el Plan establece instancias de planificación y gestión escolar compartida, desde un enfoque integrado e interdisciplinario, en el marco del Espacio Docente Integrado (EDI). Esta instancia posibilita la construcción de una mirada heterogénea sobre el objeto de estudio, enriqueciendo la tarea docente a partir del intercambio, la complementariedad de saberes, transdisciplinariedad y el trabajo en equipo.

Estas recomendaciones didácticas y orientaciones metodológicas generales están pensadas como una guía práctica para el cuerpo docente. Su objetivo es aterrizar las definiciones del Plan FPB en el aula de Ciencias Sociales, optimizando las dos horas semanales disponibles y priorizando el Espacio Docente Integrado (EDI) como el motor del diseño pedagógico.

En ningún caso se trata de indicaciones prescriptivas de estrategias de trabajo o indicaciones programáticas, por el contrario son sugerencias que procuran contemplar algunos desafíos que plantea el plan y la unidad curricular dentro de éste, en el entendido de que quien asume la responsabilidad docente del curso cuenta con las condiciones profesionales para elegir los contenidos y las maneras de trabajarlos y argumentar rigurosamente sus elecciones.

1. El desafío del tiempo: metodologías activas en dos horas semanales. Trabajar mediante metodologías activas y enfoque situado con una carga horaria acotada exige abandonar la clase expositiva tradicional y estructurar el tiempo pedagógico de forma estratégica. La comunidad y el entorno local no son temas de estudio abstractos, sino los laboratorios donde los estudiantes investigan y construyen conocimiento colectivo.

Para viabilizar este enfoque en dos horas semanales, se recomienda secuenciar cada proyecto o nudo problemático bajo la siguiente estructura general de trabajo:

1. Problematización y anclaje territorial (iniciación):

Versión preliminar

Partir de las vivencias, saberes e intereses de los estudiantes. Se plantea una pregunta desafiante vinculada a su realidad social o a los procesos de su taller técnico, activando ideas previas y registrando las primeras posturas del grupo.

2. Búsqueda guiada y contraste de fuentes (desarrollo):

   Optimizar el tiempo de aula proveyendo fuentes preseleccionadas o guiando búsquedas digitales muy precisas. Los y las estudiantes formulan hipótesis básicas, analizan datos cualitativos o cuantitativos (estadísticas, testimonios) y construyen respuestas fundamentadas en equipos.

3. Acción y producción colectiva (cierre):

   Elaboración de un producto tangible o comunicable que responda al problema inicial. Se prioriza el protagonismo estudiantil: ellos producen, debaten y exponen, aplicando las competencias adquiridas.

4. Institucionalización y metacognición (al cierre del proyecto, minutos finales):

   Cierre conceptual a cargo del docente para fijar los saberes fundamentales del curso, seguido de un dispositivo de reflexión donde el estudiante evalúa de forma consciente cómo cambió su propia mirada.

Al consolidar esta dinámica, el curso asegura el desarrollo de las cuatro expectativas de aprendizaje esenciales al finalizar el año:

- Cuestionar lo obvio: Entender que su entorno no es fortuito, sino el resultado de procesos históricos multicausales y relaciones de poder.
- Dudar de lo que lee: Evaluar críticamente discursos y contenidos mediáticos, identificando sesgos e intencionalidades.
- Investigar el terreno: Formular preguntas a la realidad, recolectar evidencias básicas (entrevistas, observaciones) y leer estadísticas simples.
- Ejercer su voz: Utilizar el diálogo, la empatía y la negociación para intervenir corresponsablemente en su comunidad y defender los Derechos Humanos.

2. Banco de propuestas ilustrativas (no prescriptivas) para el desarrollo de los contenidos formativos. Los siguientes proyectos activadores y anclajes metacognitivos se presentan con

Versión preliminar

carácter puramente ejemplificante. No constituyen un mandato institucional, sino propuestas inspiradoras que cada docente o equipo de centro podrá adaptar, modificar o sustituir según las particularidades de su territorio y los intereses de su grupo.

Foco 1: El mapa de lo cotidiano

- Proyecto sugerido: *"Mi barrio en el mapa".* Diseño de un mapa comunitario (físico o interactivo) que registre y denuncie un problema de infraestructura o ambiental del entorno del centro, acompañándolo de una propuesta de mejora colectiva.
- Anclaje metacognitivo: *Rutina "Antes pensaba / Ahora pienso".* Al inicio del proyecto se registra por qué el barrio presenta determinadas problemáticas (a menudo vinculadas a visiones naturalizadas). Al cierre, se retoman esas ideas para escribir qué factores multicausales (políticos, socioeconómicos, históricos) identifican ahora.
- Pregunta clave: *¿Qué aspectos de mi entorno que antes pasaba por alto logré identificar gracias al mapa?*

Foco 2: ¿Quiénes somos?

- Proyecto sugerido: *"Historias con voz propia".* Creación de un podcast breve o una muestra fotográfica a partir de entrevistas a vecinos, familiares o referentes de la comunidad, con el fin de recuperar la memoria del lugar, los aportes afro e indígenas o las trayectorias de migración.
- Anclaje metacognitivo: *La Bitácora del Espejo.* Un registro breve e individual enfocado no en la vida del entrevistado, sino en el impacto que esa narración generó en la subjetividad del propio estudiante.
- Preguntas clave: *¿En qué puntos se cruza la historia de la persona entrevistada con mi propia historia familiar? ¿Qué prejuicio o idea previa se transformó al escuchar su testimonio?*

Foco 3: El eco de la historia

- Proyecto sugerido: "Territorios en revolución". Diseño de una estación cartográfica (física o digital) que trace las rutas del Éxodo, la ubicación de Purificación o los circuitos de contrabando en el Río de la Plata, identificando huellas patrimoniales tangibles del propio departamento (como fortines, saladeros o plazas

Versión preliminar

fundacionales). Sobre este mapa, se desarrolla un juego de rol basado en testimonios de la época donde terratenientes, peones rurales y mujeres afrodescendientes debaten el impacto del Reglamento de Tierras de 1815, contrastando el lema "los más infelices serán los más privilegiados" con los desafíos actuales de equidad y reparación social.

- Anclaje metacognitivo: El puente del tiempo. Ejercicio de escritura empática en el que cada estudiante, tras defender la postura de su personaje histórico, sale de su rol para analizar su propia realidad. Se busca que reflexione sobre cómo cambia su idea de "justicia" y "privilegio" al mirar el territorio a través de los ojos de un habitante de 1815 y cómo esa vieja lucha conecta con las políticas de inclusión actuales.
- Preguntas clave: *¿Qué prejuicios sobre las motivaciones de la revolución logré derribar al ponerme en la piel de un personaje de la época? Si los "más infelices" de 1815 visitaran mi localidad hoy, ¿qué conquistas celebrarían y qué deudas pendientes encontrarían en nuestra sociedad?*

Foco 4: El pulso de la técnica

- Proyecto sugerido: "Biografía de una herramienta". En coordinación con los docentes de los talleres del centro (Mecánica, Carpintería, Gastronomía, Informática, etc.), los estudiantes eligen una máquina o herramienta de uso diario para realizar una "arqueología" de su evolución en los últimos 50 o 100 años (analizando sus antiguas fuentes de energía, riesgos laborales y su automatización actual). Esta investigación se enriquece con una breve entrevista grabada a un trabajador mayor o vecino del barrio, rescatando la historia oral de cómo la llegada de una tecnología específica transformó su oficio o su hogar. El proyecto culmina en un taller de debates rápidos basados en dilemas éticos reales, donde los estudiantes defienden posturas argumentadas sobre la neutralidad de la ciencia y el impacto de la técnica en la sociedad.
- Anclaje metacognitivo: El engranaje de la autonomía. Un ejercicio gráfico donde el estudiante dibuja un mecanismo de dos piezas interconectadas: en una registra "Lo que la tecnología resuelve por mí" (esfuerzo ahorrado, rapidez) y en la otra "Lo que

Versión preliminar

yo arriesgo o cedo" (saberes artesanales que se pierden, dependencia del sistema, control del proceso). El alumno evalúa críticamente el costo oculto de la modernización en su propia especialidad técnica.

- Preguntas clave: *¿De qué manera conocer el pasado de mi herramienta y escuchar la experiencia intergeneracional transforma la forma en que valoro mi propio proceso de aprendizaje en el taller? Frente a los dilemas éticos discutidos, ¿cómo puedo asegurar que mi futuro oficio técnico sea una herramienta que amplíe la libertad humana en lugar de limitarla?*

Se incorporan a continuación elementos descriptivos que pueden contribuir a la planificación del curso en los diversos módulos:

1. El mapa de lo cotidiano (Territorio, Desigualdad y Ambiente)

Este foco baja la geografía y la sociología dura al suelo que los y las estudiantes pisan todos los días.

- **El anclaje local y global:** Partir del barrio del centro educativo (el acceso al agua, la basura, las calles, la plaza) para entender problemas globales como el cambio climático, la segregación urbana y la desigualdad social.
- **Herramienta social (Metodología):** Observación participante y cartografía social (hacer mapas del barrio propios, no los de Google).
- **Busca facilitar procesos de aprendizaje para:**
  - Comprender el territorio como una construcción social, histórica y cultural.
  - Analizar las transformaciones territoriales a escala local y nacional, detectando desigualdades desde la justicia social.
  - Identificar problemáticas sociales, territoriales y ambientales en la realidad nacional.
  - Fortalecer el compromiso y la participación comunitaria en la gestión de su entorno.

Versión preliminar

2. ¿Quiénes somos? (Identidades, Migraciones y Memorias colectivas)

Aquí entran la antropología y la historia para trabajar el sentido de pertenencia y la deconstrucción de prejuicios.

- **El anclaje local y global:** Sus propios apellidos, las historias de sus familias (si vinieron del interior, de otro país o de otro barrio) para conectar con la historia demográfica de Uruguay y los flujos migratorios mundiales.
- **Herramienta social (Metodología):** La entrevista y la historia de vida (fuentes primarias y testimonios orales).
- **Busca facilitar procesos de aprendizaje para:**
    - Reconocer las relaciones entre espacio, identidad, comunidad y pertenencia.
    - Valorar la diversidad cultural como elemento constitutivo de las sociedades democráticas y reconocer las múltiples identidades en Uruguay.
    - Valorar los aportes de los pueblos indígenas y afrodescendientes en la historia y presente del país.
    - Identificar procesos de inclusión, exclusión y representaciones de la vida cotidiana.

3. Trabajo, territorio y revolución en el Río de la Plata

Esta unidad articula Historia y Geografía para reflexionar en torno a la transformación de las formas de trabajo y producción y el uso de la tierra.

- **El anclaje local y global:** La crisis del orden colonial y el proceso revolucionario artiguista e independentista y el uso y control del espacio platense, las fronteras móviles y el puerto**.**
- **Herramienta social (Metodología):** Cartografía histórica, análisis de fuentes históricas (reglamento de 1815. p.e.), estudio de caso desde la empatía histórica (juegos de rol).
- **Busca facilitar procesos de aprendizaje para:**
    - Vincular las formas de explotación de los recursos naturales y humanos en la región platense con las demandas económicas globales del capitalismo temprano .

Versión preliminar

- Visibilizar y valorar el trabajo y la subsistencia de los grupos sociales subalternizados (afrodescendientes, indígenas y peones rurales) en la sociedad colonial.
- Identificar la multicausalidad de la crisis del orden colonial.
- Comprender los desafíos técnicos y geográficos que implicaba la guerra y la comunicación en el territorio durante el proceso revolucionario.

4. Trabajo, ciencia y tecnología en el Uruguay contemporáneo (siglo XX al presente).

Enfoque interdisciplinar utilizando la Historia del pasado reciente y la Geografía como base para problematizar los impactos de la ciencia y la tecnología en la sociedad, el medio ambiente y la conquista de derechos laborales y civiles .

- **El anclaje local y global:** La revolución industrial y los procesos de adecuación productiva e industrialización en la periferia.
- **Herramienta social (Metodología):** debates basados en preguntas guía movilizadoras, taller de historia oral e intergeneracional, "Arqueología de las herramientas cotidianas"
- **Busca facilitar procesos de aprendizaje para:**
  - Problematizar los impactos de la tecnología industrial en las relaciones laborales y la vida cotidiana.
  - Comprender el proceso de organización de los trabajadores uruguayos y la importancia de la legislación laboral como conquista de derechos humanos fundamentales.
  - Cuestionar la supuesta "neutralidad" de la ciencia y la tecnología.
  - Evalúa los impactos críticos (ambientales y sociales) del modelo científico-tecnológico aplicado a la agricultura en el territorio uruguayo.
  - Vincula las transformaciones tecnológicas recientes con los cambios en la comunicación, el empleo y las formas de relacionarse de las juventudes contemporáneas.
  - Reflexiona sobre los desafíos de la inclusión digital y los derechos laborales en el escenario de la economía digital actual.

Versión preliminar

Recomendación ética final: en la Formación Profesional Básica, los espacios de evaluación metacognitiva pierden su valor pedagógico si se transforman en instancias punitivas o calificadas con una nota tradicional. Deben consolidarse como zonas seguras de honestidad, donde el docente también participe exponiendo sus propios procesos de aprendizaje y reevaluación didáctica.

3. El desafío de la articulación con el Taller Técnico y el rol del EDI

El taller técnico es el principal factor de retención de los estudiantes de FPB. Las Ciencias Sociales deben utilizar este impulso integrando sus contenidos curriculares con las experiencias prácticas del taller.

El Espacio Docente Integrado (EDI) es la instancia institucional clave para lograrlo. En estas reuniones se debe construir una mirada transdisciplinaria sobre el objeto de estudio. Para facilitar esta articulación en el día a día, se proponen tres estrategias de gestión compartida:

1. Acordar el "Producto Único": Planificar desde el EDI cómo la investigación social y la producción material del taller pueden converger en una sola entrega. Esto evita la sobrecarga del estudiante y le otorga un sentido global a su esfuerzo.
2. Planificación flexible en la Sala de Profesores: Utilizar los intercambios cotidianos para alinear calendarios. Cuando el taller requiera que los estudiantes lean planos o calculen insumos, el docente de Ciencias Sociales puede intervenir analizando la distribución demográfica o las variables socioeconómicas asociadas a esos recursos.
3. Jerarquizar el saber técnico en el aula: Permitir y alentar a los estudiantes a utilizar el vocabulario técnico, las herramientas y las destrezas de su opción profesional durante las clases de Ciencias Sociales. Esto refuerza su autoestima académica y conecta el saber manual con el intelectual.

Evaluación integral de los aprendizajes

Desde la perspectiva pedagógica que se explicita en el Plan FPB 2025, se concibe la evaluación como un proceso formativo, continuo y orientado a proporcionar evidencias e información

Versión preliminar

no sólo al estudiante y al docente sino que también a otros actores de la comunidad educativa. Su finalidad es identificar los avances, reconocer las dificultades y generar insumos que permitan reorientar los procesos de enseñanza y de aprendizaje en el transcurso de la propuesta. Desde esta concepción, la evaluación no puede ser entendida como un resultado/calificación final, sino como el conjunto de ajustes, orientaciones, observaciones, retroalimentaciones que cada estudiante recibe a lo largo del proceso. De esta forma se toma distancia de la evaluación desde un lugar punitivo en tanto la misma solo tiene sentido, si contribuye a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Rebecca Anijovich (2017) la valora como, "como una oportunidad para que los alumnos pongan en juego sus saberes, visibilicen sus logros y aprendan a reconocer sus debilidades y fortalezas como estudiantes, además de cumplir la función "clásica" de aprobar, promover, certificar". (p. 13).

La evaluación es un aspecto relevante y, al parecer, ineludible de la enseñanza y su resolución. Como sostienen varios teóricos (Cardinet 1987, por ejemplo) abordar el tema de la evaluación, en la actualidad, remite a considerar todos los problemas fundamentales de la pedagogía.

Es válido sostener que las implicancias de la evaluación en la enseñanza, y sus efectos, van mucho más allá de la proclamada dificultad de determinar los: qué, quién, a quién, cómo, cuándo y para qué, a la que, muchas veces, se pretende reducir la complejidad de este tema. También, que las decisiones que en materia de evaluación toman los distintos niveles y agentes del Sistema, nunca son neutras ni anodinas y, como tales, instalan la tensión entre el ser y el deber ser de la evaluación con todas sus consecuencias,

Por eso, aún cuando - en la oportunidad - se haga un tratamiento bastante general de este aspecto de la enseñanza, puede ser útil situar la advertencia intelectual y ética al respecto, como algo saludable. Y a efectos de la mejor resolución posible de las cuestiones y prácticas vinculadas a la evaluación; sus concepciones, funciones y efectos.

En este contexto de consideraciones, se invita a los docentes a reflexionar sobre las implicancias de estas dimensiones en juego. Y, también, dada la creciente imposición de la lógica del mercado a la lógica educativa, a pensar en la evaluación como un aspecto inherente al método de enseñanza del docente, a la práctica misma de enseñanza.

Versión preliminar

En forma paralela a la necesidad de prestar atención a estas cuestiones, resulta pertinente lo que consigna Casanova (1998), en cuanto a que en materia de evaluación puede ser muy útil que "todas las personas que intervienen en la educación, la estructura y organización del Centro, sus normas de funcionamiento, su clima, el estilo de Dirección, la organización del aula, los proyectos educativos en general y otros componentes se orienten en una misma dirección y compartan unos mismos principios y filosofía. Ya que esta, puede ser la manera de hacer una evaluación que eduque; de generar unas actitudes y una forma de pensar y de accionar educativos que integre a la evaluación la valoración de la persona".

En el caso particular de la evaluación de un taller (Taller Esp. artístico.) se tiene expectativas respecto a que sea posible implementar un enfoque de la evaluación que considere muchas de estas cuestiones.

Resulta evidente, que una forma de trabajo pedagógico como la que supone el taller requiere un tipo de evaluación acorde.

Esto es, que se diferencie del modo tradicional de evaluar, caracterizado por la corrección y calificación individual del estudiante por parte del Profesor, casi siempre, a través de pruebas y exámenes.

Se debe buscar que el enfoque de evaluación dentro del marco de este taller tome como referencia algunas ideas que se consideran relevantes. Por ejemplo:

1. La debida atención -también a la hora de plantear actividades de evaluación- a la impronta humanista que atraviesa la temática del taller, aun cuando pueda ser abordado desde muchas disciplinas.
2. La superación del enfoque tradicional conductista de la evaluación y la habilitación de un abordaje constructivista que, partiendo del estudiante, lo perciba e integre como sujeto de aprendizaje activo, también respecto a la evaluación.
3. La coherencia que requiere los términos de un contrato didáctico que se caracterizará por estar abierto y en construcción, por la adecuación a la diversidad, y singularidad de los participantes; y por hacer compatibles la informalidad y las exigencias de formalidad del Sistema Educativo -JUICIO /CALIFICACION.

Versión preliminar

4. La evaluación de procesos es entendida como instrumento didáctico-reflexivo a lo largo de todo el proceso. Como una intervención que permita sondear el flujo de posibles “transformaciones” y “cambios” que suponen los eventos educativos durante las prácticas pedagógicas -y después-; tanto para los que enseñan como para los que aprenden.

5. El seguimiento de los procesos educativos para obtener información relevante, oportuna e incorporable a los mismos (evaluación formativa). Y para conocer mejor -o rever- la resolución pedagógica de los diversos contenidos, la adecuación de la enseñanza -en sus aspectos conceptual, metodológico y de previsión-; así como la calidad de logros. Para estos propósitos, se deberá diseñar los instrumentos adecuados (con indicadores de procesos y logros), que nos permitan obtener información sobre conocimientos, actitudes, habilidades y otras evidencias pedagógicas. Poder conocer de qué manera, cómo, cuándo, o cuánto, se implica el estudiante como sujeto pedagógico activo y responsable de sus procesos de aprendizaje, es clave para el enfoque de evaluación que se pretende.

6. La perspectiva incluyente de la evaluación, que integre, por ejemplo, la necesidad de que en ella participen activamente los distintos roles pedagógicos, y de que se implemente en diversas modalidades:

    - Autoevaluación (estudiante-docente);
    - Heteroevaluación (docente- estudiante / estudiante-docente);
    - Coevaluación (estudiante-estudiante, docente-docente);
    - Evaluación colegiada (docentes- estudiantes), como estrategia axial para que ésta se transforme en una evaluación implicante; habilitando, incluso, la metaevaluación (o reflexión activa sobre la propia evaluación).

7. La necesidad de explicitar, siempre, referentes (qué evaluaremos, tomando en cuenta qué referentes “modelos del objeto”, con qué instrumentos, para qué…). La evaluación del taller podría consistir en el planteo de actividades que posibiliten actualizar y poner en práctica conocimientos diversos, en correspondencia con los objetivos y consignas planificados con el grupo, en el marco del contrato didáctico. Tendría en cuenta -además del nivel de logro que han permitido los procesos- :

Versión preliminar

- los componentes formativos que se hayan movilizado para ello;
- la gama de iniciativas por parte de los talleristas;
- los intercambios interdisciplinarios y las proyecciones curriculares y extracurriculares;
- nivel de estudio, tipo de producción, creatividad, e impacto de los distintos trabajos en el orden individual y grupal.
- también, el énfasis diferenciado en expresión, estudio, investigación, creación, búsqueda y difusión, o intervención en un aspecto de la realidad vinculada al tema tratado, y otros. Asimismo, el énfasis diferenciado con respecto al grado que cursan los alumnos.

8. El diseño de nuevos instrumentos que abarquen alternativas diferentes al oral y al escrito tradicional, y permitan combinar los aspectos cualitativos y cuantitativos. A modo de ejemplo, se podrían incluir:
    - registro de observación (espontánea; con pauta)
    - escalas de diferentes tipos (de actitudes, de factores que influyen en las habilidades de los alumnos para aprender en un determinado contexto; sobre el trabajo en grupo; de diferencial semántico; de valores…)
    - listas de control
    - fichas de participación
    - fichas de apreciación
    - filmación,
    - fotografía
    - grabaciones de audio
    - entrevistas
    - anecdotarios discentes (y docentes)
    - autoinforme
    - diarios individuales y colectivos

Versión preliminar

Bibliografía[3]

Esta sección está en construcción, la bibliografía que se indica corresponde a las referencias asociadas con las cuestiones pedagógicas generales consideradas para la formulación de la propuesta, no se ha incluido la bibliografía técnica específica de la UC.

Anijovich, R., y Cappelletti, G. (2017). *La evaluación como oportunidad.* Paidós.

Busquier, L. et. al. (2021). "Dilemas críticos sobre la interseccionalidad: epistemologías críticas, raíces histórico-políticas y articulaciones posibles." En: *Trayectos críticos y desempeños epistemológicos otros para una educación inclusiva hoy*, 5(2), 17-37. Recuperado de: https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/415/292

DGETP-UTU (2025). *Plan Formación Profesional Básica 2025*. RES. Nº 3325/025. EXP. 2025-25-4-008138

Versión preliminar

[3] Esta bibliografía es sugerida y no exhaustiva.