

+INNOVACIÓN
+COMUNIDAD
+UTU

Relatoría de Encuentros que Cuentan 2025

*Cuando las palabras circulan, los centros
se reconocen y la educación se transforma*

ANEP |  UTU | EDUCACIÓN
TÉCNICO
PROFESIONAL

**ENCUENTROS
QUE CUENTAN**

Relatoría de Encuentros que Cuentan 2025

Cuando las palabras circulan, los centros
se reconocen
y la educación se transforma

EQUIPO DE RELATORÍA DE ENCUENTROS QUE CUENTAN
Gabriela López - Verónica Suárez - Yonattan Montesdeoca

Sistematización y redacción
Verónica Suárez - Yonattan Montesdeoca

Dirección Técnica de Gestión Académica
Dirección Técnica de Gestión Educativa

INDICE

1. “Encuentros que Cuentan”: innovación institucional y participación en la construcción de la oferta educativa	4
1.1 Intencionalidad política y acompañamiento institucional	4
1.2. Lo dicho, lo no dicho y las necesidades emergentes	5
2. Miradas regionales y la construcción de una visión compartida	7
3. Estudiantes: el significado de UTU, participación y desafíos de la voz estudiantil	13
4. La institución que se narra a sí misma: identidad, gestión y proyecto educativo	18
5. Equipos de gestión: modelos de gestión, participación, recursos humanos e infraestructura	27
6. Dimensiones transversales: identidad, inclusión, bienestar y diversidad en UTU	35
6.1 Identidad UTU: distintas puertas para trayectorias diversas	36
6.2. Accesibilidad e inclusión: construir una UTU donde todos y todas puedan participar	39
6.3. Salud mental y bienestar: el centro educativo como espacio de cuidado, pertenencia y construcción de oportunidades	44
6.4. Movilidad humana, diversidad cultural y contextos de frontera	50
6.5. Ruralidades: la educación técnica en territorio rural y su vínculo urbano-rural	52
6.6. Trayectorias de vida y vínculos que perduran	56
7. Consideraciones finales	57
Bibliografía	61

Presentación

Cuando las palabras circulan, los centros se reconocen y la educación se transforma sistematiza los principales aportes surgidos de los doce Encuentros que Cuentan desarrollados durante 2025. El documento integra las voces, preocupaciones, experiencias y propuestas de estudiantes, docentes y equipos de gestión, con el propósito de construir una lectura institucional del proceso. La puesta en común de las relatorías permite identificar recurrencias, singularidades territoriales, tensiones y aprendizajes que trascienden cada encuentro particular. En este sentido, la relatoría constituye una memoria del proceso y, al mismo tiempo, un insumo para la reflexión pedagógica, la toma de decisiones y la proyección de líneas de trabajo institucional.

Nota metodológica

Esta relatoría no pretende constituir una evaluación representativa de la totalidad de los centros de UTU ni generalizar estadísticamente las experiencias recogidas. Su propósito **es sistematizar, poner en relación e interpretar los temas, preocupaciones, experiencias y propuestas que adquirieron relevancia en los Encuentros que Cuentan.** Las recurrencias identificadas permiten reconocer tendencias y preguntas institucionales, sin desconocer la heterogeneidad de los centros ni las voces y experiencias que pudieron haber tenido menor presencia en estas instancias.

1. Encuentros que Cuentan: innovación institucional y participación en la construcción de la oferta educativa

En 2025, la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP) incorporó una innovación en la etapa de cierre del proceso de definición y validación de la oferta educativa de UTU. Los Encuentros que Cuentan se concibieron como espacios institucionales de participación, intercambio y construcción colectiva, en los que estudiantes, docentes, equipos de gestión y autoridades pusieron en común diagnósticos, experiencias, propósitos y desafíos vinculados con la educación técnico-profesional en los distintos territorios.

A diferencia de dispositivos anteriores, estas instancias procuraron ampliar la participación de los actores de los 298 centros educativos de UTU —Escuelas y Anexos— distribuidos en todo el país, incorporando sus perspectivas al diálogo con la política educativa. El intercambio directo entre autoridades y comunidades educativas fortaleció una modalidad de gestión basada en la escucha, la participación y la construcción situada de respuestas institucionales.

1.1 Intencionalidad política y acompañamiento institucional

Desde la Dirección General, la iniciativa se planteó como una estrategia para fortalecer la descentralización, la participación y el acompañamiento institucional a los centros en la definición de su oferta educativa, procurando articular los lineamientos generales de política educativa con las características y necesidades de cada territorio.

Un componente central fue el trabajo previo desarrollado por las instituciones con el acompañamiento de inspecciones, equipos de Campus y el Programa de Descentralización

Este proceso permitió arribar a los encuentros con diagnósticos, datos y propuestas elaboradas colectivamente. La participación sostenida de la Dirección General, las direcciones técnicas de Gestión Académica y de Gestión Educativa, las direcciones de Programa y las inspecciones coordinadoras reforzó el carácter institucional de la propuesta y el compromiso de escuchar a los centros educativos del país.

La participación estudiantil constituyó una novedad institucional especialmente valorada. Su presencia enriqueció el diagnóstico y permitió incorporar dimensiones de la experiencia educativa que no siempre resultan visibles desde la mirada adulta, reconociendo a los estudiantes como actores capaces de producir una lectura propia sobre la institución (Dubet y Martuccelli, 1998).

1.2 Lo dicho, lo no dicho y las necesidades emergentes

Los encuentros habilitaron la emergencia de temas centrales para UTU. Se habló abiertamente y con preocupación sobre la desvinculación estudiantil (especialmente en Bachillerato, alcanzando hasta un 50% en algunos centros) y sobre distintas propuestas para incidir en ella. En este marco, surgieron preguntas que interpelan a la propia institución acerca de si **“las ofertas históricas dan respuesta a lo que los estudiantes necesitan hoy”**, impulsando una revisión crítica de las propuestas educativas.

También se aludió a necesidades concretas vinculadas con las desigualdades territoriales en materia de recursos humanos, infraestructura y accesibilidad: falta de personal en algunos turnos, carencias edilicias y dificultades de transporte, particularmente en zonas rurales. Estas preocupaciones pueden ser leídas a la luz de los aportes de Terigi (2009)¹, quien advierte sobre la distancia entre las trayectorias escolares teóricas, previstas por la organización del sistema educativo, y las trayectorias reales que efectivamente transitan los estudiantes. Desde esta perspectiva, la continuidad educativa no puede pensarse únicamente en términos de decisiones o dificultades individuales, sino como un desafío institucional y de política educativa que requiere generar condiciones capaces de sostener trayectorias diversas.

1 Terigi, F. (2009). Las trayectorias escolares. Del problema individual al desafío de política educativa. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación, Organización de los Estados Americanos.

Junto a las dificultades, los centros también compartieron logros y experiencias que han tenido buenos resultados (como servicios de alimentación orientados a favorecer la asistencia, talleres innovadores y nuevas propuestas de formación tecnológica, entre otras), fortaleciendo una lógica de aprendizaje institucional colectivo y de construcción de vínculos colaborativos con las comunidades locales. Este intercambio adquirió, además, un valor particular entre los propios participantes: permitió conocer iniciativas que otros centros venían desarrollando y que, en muchos casos, eran desconocidas incluso para actores de la propia institución. De este modo, los encuentros no solo hicieron visibles experiencias valiosas, sino que **habilitaron su circulación, reconocimiento y la posibilidad de aprender** de lo que otros vienen haciendo en sus territorios.

El análisis de los temas que tuvieron menor presencia también aporta información relevante. Los aspectos estructurales —entre ellos, carga horaria, disponibilidad presupuestal, recursos y lineamientos de política educativa— fueron abordados con menor frecuencia que los problemas y las alternativas de alcance local. Esta característica muestra que los encuentros funcionaron principalmente como espacios de intercambio propositivo, sin que ello elimine la necesidad de considerar las condiciones estructurales que inciden sobre la capacidad de respuesta de los centros.

En este marco, también se identificó la necesidad de sostener respuestas institucionales en el tiempo. Los planteos vinculados con recursos humanos, infraestructura y continuidad de programas configuran una agenda que requiere análisis, priorización, articulación entre niveles de gestión y mecanismos de seguimiento.

Una adscripta sintetizó parte del espíritu de estos diálogos al señalar que «educar no es un acto solitario». La expresión remite a una concepción de la educación como una tarea colectiva y relacional y puede ponerse en diálogo con la perspectiva de Dubet (2006): la experiencia educativa no se produce de manera aislada, sino en el entramado de relaciones, vínculos y condiciones institucionales que los actores construyen y reconstruyen cotidianamente. En esta misma dirección, durante los encuentros se destacó la importancia de **«conocerse porque hace falta confianza para renovar las prácticas»**.

En síntesis, lo expresado durante los encuentros permitió identificar preocupaciones, experiencias y desafíos compartidos, mientras que los temas menos explicitados aportan elementos para reconocer condiciones estructurales y necesidades de acompañamiento que deberán incorporarse al análisis institucional y a la planificación futura.

2. Miradas regionales y la construcción de una visión compartida

El análisis regional de los Encuentros que Cuentan permitió reconocer particularidades territoriales y, simultáneamente, identificar líneas comunes que dialogan con los planes estratégicos elaborados por los Campus. Esta doble lectura —territorial e institucional— contribuye a construir una visión compartida sobre los desafíos y las prioridades de UTU.

Región Metropolitana (Montevideo–Canelones): Se destacó la complejidad que atraviesan centros con matrículas numerosas y poblaciones estudiantiles heterogéneas. Se identificaron desafíos particularmente relevantes en la educación media básica, vinculados con descensos en las tasas de aprobación y, en algunos casos, con una asistencia intermitente. Frente a estas situaciones, los centros compartieron distintas estrategias orientadas a fortalecer las condiciones para la permanencia y el aprendizaje, entre ellas la apertura de servicios de alimentación y el desarrollo de proyectos transversales de lectoescritura y fortalecimiento de aprendizajes básicos, articulados con el conjunto del colectivo docente.

Asimismo, en Montevideo se valoró especialmente el trabajo en red desarrollado en contextos de mayor vulnerabilidad. Se mencionaron experiencias en centros como Casavalle y Cerro Norte, donde se articularon becas de alimentación, ampliación del tiempo pedagógico y otras estrategias orientadas a generar mejores condiciones para que **«los estudiantes puedan realmente estar y asistan»**. Estas experiencias ponen de manifiesto una concepción de la permanencia educativa que trasciende la asistencia en sentido estricto: estar en el centro supone también encontrar condiciones materiales, pedagógicas y vinculares que hagan posible aprender, participar y sentirse parte de la experiencia educativa.

- Interior urbano (ej. Litoral Sur, Centro): En departamentos como Colonia, Soriano, San José o Durazno, los centros destacaron la construcción de vínculos estrechos con el entramado productivo y comunitario local. Se puso especial énfasis en el desarrollo de ofertas técnico-profesionales vinculadas con las características y oportunidades de cada territorio: propuestas agrarias en zonas rurales, náuticas y turísticas en áreas costeras, y orientaciones industriales en localidades con fuerte presencia de este sector. Se subrayó la importancia de construir sinergias con actores empresariales, productivos y gobiernos departamentales. **«No sólo enfoque agrario, sino por la zona, las empresas potentes que hay, y la intendencia»**, señalaba un director al referirse a la construcción de una propuesta educativa capaz de dialogar con las particularidades y posibilidades de su entorno. En relación con los indicadores educativos, algunos centros señalaron avances significativos. En Colonia, por ejemplo, se reportó un incremento de 10 % en la promoción de educación media superior respecto al año anterior, mientras que otro centro informó no haber registrado desvinculación en 7.º y 8.º, resultado que los propios actores asociaron al seguimiento personalizado realizado por adscriptos/as y educadores/as. Estos datos convivieron, sin embargo, con desafíos persistentes en otros niveles y propuestas. **«Tenemos cursos que empiezan con 30 estudiantes y finalizan con 10 o 12, es nuestra falencia»**, expresó la directora de una escuela técnica de Colonia.

La coexistencia de estas experiencias muestra que la **vinculación de la propuesta educativa con el territorio constituye una fortaleza relevante, pero no garantiza por sí sola la continuidad de las trayectorias**. Los relatos permiten advertir resultados diferentes incluso dentro de una misma región y vuelven significativa la pregunta **por qué condiciones, prácticas de acompañamiento y características de las propuestas favorecen la permanencia en unos casos, mientras que en otros la desvinculación continúa siendo un desafío**.

Regiones de frontera y ruralidad (Norte, Noreste, Este): En departamentos como Rivera, Artigas, Cerro Largo o Rocha emergieron con fuerza problemáticas vinculadas a la accesibilidad, el transporte y la dispersión poblacional, **«Queremos que llegue el transporte a la escuela»** expresó un docente de una escuela agraria, poniendo de manifiesto que estas dificultades no sólo condicionan la asistencia, sino también las posibilidades reales de adolescentes y jóvenes de acceder y elegir determinadas propuestas educativas de UTU. En Rivera, por ejemplo, el Polo Tecnológico binacional expuso las dificultades de tener su campo de prácticas a 15 km, aspecto que se complejiza cuando el centro educativo no cuenta con vehículo propio. En este caso, la movilidad de los y las estudiantes es posible mediante pago de transporte particular. Dificultades similares fueron señaladas por la Escuela Agraria de Santa Clara. A estas condiciones, que inciden directamente en las posibilidades de acceso y continuidad de las trayectorias educativas, se sumaron otras vinculadas con los recursos disponibles para la formación. Entre ellas, se mencionó la existencia de maquinaria agraria calificada por los propios actores como «obsoleta», planteándose la necesidad de contar con equipamiento acorde a las características actuales del sector. En una educación técnico profesional, las condiciones materiales en las que se desarrollan las prácticas constituyen una dimensión sustantiva de la experiencia formativa, en tanto posibilitan la articulación entre conocimientos teóricos, saberes técnicos y experiencias prácticas vinculadas con los contextos profesionales contemporáneos.

Los relatos muestran que las desigualdades territoriales no se expresan únicamente en las distancias geográficas: también se traducen en posibilidades desiguales de acceder, permanecer, elegir una propuesta educativa y desarrollar experiencias formativas en condiciones adecuadas. El territorio aparece así no solo como el lugar donde se emplaza la oferta educativa, sino como una dimensión que condiciona (y a la vez desafía) las posibilidades de garantizar trayectorias educativas con equidad.

Además de estas particularidades territoriales, se identificaron líneas de trabajo comunes que configuran una narrativa institucional sobre el rumbo de UTU:

- **Reducción de la desvinculación y mejora de los aprendizajes:** Los campus coincidieron en la necesidad de generar mejores condiciones para sostener las trayectorias, fortalecer los aprendizajes y avanzar hacia el egreso. Estudiantes y equipos directivos plantearon estrategias como tutorías entre pares, alertas tempranas y seguimiento singularizado. Los relatos muestran un desplazamiento desde una mirada centrada en la desvinculación como resultado hacia la anticipación y el acompañamiento institucional, sin perder de vista que permanecer debe estar asociado a experiencias educativas significativas, aprendizajes y posibilidades efectivas de egreso.
- **Articulación educativa y diversificación de la oferta formativa:** En los relatos institucionales emerge con claridad una proyección estratégica de UTU orientada a **fortalecer la continuidad entre los distintos tramos del sistema educativo y a construir puentes hacia la educación terciaria y el mundo del trabajo.** Esta perspectiva puede ponerse en diálogo con enfoques que conciben las trayectorias educativas como recorridos que no necesariamente se corresponden de manera lineal con los itinerarios previstos por el sistema y que se encuentran atravesados por múltiples condiciones institucionales, sociales y territoriales (Terigi, 2009). La apertura de nuevos bachilleratos y tecnólogos en respuesta a intereses y demandas locales (como la propuesta de creación de un Tecnólogo en Agricultura Familiar surgida de la iniciativa estudiantil en una escuela del norte del país) da cuenta de una lógica de planificación situada, atenta tanto a las características de los territorios como a las voces y expectativas de quienes los habitan, que necesariamente debe dialogar con el proceso de definición de la oferta educativa. Asimismo, los convenios interinstitucionales con la UTEC y la Universidad de la República, orientados a generar pasantías, articulaciones curriculares y experiencias

de formación binacional, expresan la búsqueda de una mayor integración de la educación técnico-profesional en un entramado educativo más amplio, favoreciendo y generando posibilidades de continuidad educativa y la ampliación de horizontes formativos. Estas estrategias destacan la necesidad de construir pasajes institucionales claros y acompañados entre niveles educativos que sean reconocibles y transitables para quienes proyectan continuar estudiando.

La implementación de formación dual en distintas localidades incorpora, a su vez, otra dimensión de esa continuidad: la articulación con el mundo del trabajo. La alternancia entre espacios educativos y contextos productivos reales permite poner en relación saberes teóricos y saberes prácticos, aproximar a los y las estudiantes a escenarios de desempeño profesional, al tiempo que contribuye a la construcción de proyectos de vida.

En este marco, el «**hacia dónde queremos ir**» institucional se configura en torno a una **oferta educativa flexible, diversificada, pertinente y socialmente relevante**, capaz de responder a demandas emergentes de los y las estudiantes y del territorio (por ejemplo: un centro educativo proyecta ofrecer un Bachillerato en Deporte y Recreación una vez que cuente con la infraestructura de su gimnasio techado). No obstante, esta expansión requiere ser acompañada de recursos docentes y materiales que puedan hacer de esta propuesta sostenible.

- **Fortalecimiento de la integración con la comunidad y el sector productivo:** En los distintos territorios se evidenció un amplio consenso respecto a la necesidad de profundizar la relación de UTU con su entorno comunitario y productivo, consolidando su presencia como actor educativo estratégico a nivel local y regional. Las propuestas formuladas por los centros enfatizaron en la necesidad de «ampliar la vinculación con el sector productivo local y regional, promoviendo prácticas profesionales y experiencias laborales» y expresaron la aspiración de constituirse en «referentes a nivel territorial». Esta

orientación permite analizar a los centros educativos no como instituciones aisladas, sino como actores que forman parte de entramados territoriales más amplios en los que se relacionan instituciones públicas, empresas, organizaciones sociales, comunidades y otros actores educativos. El territorio no constituye únicamente el escenario en el que se desarrolla la propuesta educativa: también aporta saberes, necesidades, oportunidades y vínculos que pueden contribuir a su construcción. Esta mirada puede ponerse en diálogo con los aportes de Arocena y Sutz (2003), quienes destacan el carácter social y situado de los procesos de producción y circulación del conocimiento y la relevancia de las interacciones entre actores para la construcción de capacidades vinculadas al desarrollo. En los relatos recogidos, la interacción con empresas, organizaciones sociales y otras instituciones educativas no aparece únicamente asociada a la obtención de recursos o la generación de oportunidades de prácticas y pasantías. Se configura también como componente sustantivo de la formación integral del estudiante, al favorecer aprendizajes contextualizados, socialmente relevantes y con sentido de pertenencia comunitaria. Fortalecer la presencia territorial de UTU supone algo más que vincular el centro educativo con su entorno: implica reconocer al territorio como parte de la experiencia educativa y construir con otros respuestas contextualizadas a los desafíos de la formación técnico profesional

- **Escuela inclusiva, participativa y centrada en el estudiante.** Como horizonte compartido, los encuentros delinearon una visión de UTU orientada a profundizar su carácter **inclusivo, participativo y centrado en las experiencias y trayectorias de sus estudiantes.** Desde las voces de las autoridades y de los equipos institucionales se enfatizó la necesidad de «recuperar la centralidad de los estudiantes» en los procesos de toma de decisiones, reconociéndolos como sujetos de derecho y actores protagónicos de su

trayectoria educativa. Numerosos centros propusieron resignificar los espacios institucionales para que funcionen también como espacios educativos, más democráticos y de cuidado, así como generar instancias sistemáticas de participación de los distintos actores de la comunidad educativa. Atender a la experiencia escolar (Dubet y Martuccelli, 1998) supone reconocer que los y las estudiantes no son únicamente destinatarios/as de la acción institucional, sino actores que construyen sentidos sobre la escuela, sus vínculos y su propia experiencia educativa. Los centros expresan su propósito de constituirse **en lugares seguros, acogedores y motivadores, capaces de fortalecer el sentido de pertenencia**. Un equipo del litoral sintetizó este horizonte en la meta de «erradicar barreras [...] y fortalecer el sentido de pertenencia». Esta dimensión incluye también garantizar condiciones básicas (**infraestructura, accesibilidad, apoyo psicosocial**) **que hagan posible que todos y todas**, independientemente de sus contextos de origen, puedan **«venir a UTU, aprender, disfrutar y egresar»**.

3. Estudiantes: el significado de UTU, participación y desafíos de la voz estudiantil

Escuchar directamente a los y las estudiantes fue, sin duda, uno de los mayores aciertos de los Encuentros que Cuentan. Por primera vez, en muchos casos, tomaron la palabra junto a sus docentes, equipos de dirección y otros actores institucionales para contar, desde su propia experiencia, qué significa UTU en sus vidas, cómo viven cotidianamente la institución, qué valoran, qué aportan y qué esperan de ella. Sus intervenciones (algunas preparadas y otras espontáneas) constituyeron momentos de especial riqueza, haciendo visibles tanto valoraciones genuinas hacia la institución como inquietudes, expectativas y propuestas para transformarla.

- **UTU como espacio de realización personal y construcción de proyectos de vida.** Las intervenciones de los y las estudiantes permitieron visibilizar la forma en que UTU

se constituye, para muchos de ellos, en un espacio de descubrimiento personal, desarrollo de intereses y construcción de proyectos de vida. Lejos de aparecer únicamente como un ámbito de formación técnica, la institución fue descrita por los propios jóvenes como **un lugar donde encuentran oportunidades para experimentar, aprender haciendo de manera significativa y proyectarse hacia el futuro**

Diversos testimonios dieron cuenta del entusiasmo con el que viven su experiencia educativa. Una estudiante de Educación básica integrada sintetizó esta percepción al afirmar que **«para mí UTU es perfecta, me divierto; en las clases hay buen clima, pero sí o sí estudiamos»**. En una expresión sencilla, la estudiante reúne dimensiones que no necesariamente aparecen como contrapuestas en su experiencia: disfrutar, sentirse bien y aprender. Su relato permite advertir que la valoración positiva de la institución no se asocia únicamente a un clima de cercanía, sino que puede convivir con el reconocimiento de la exigencia y el compromiso con el aprendizaje.

En varios relatos aparecieron referencias a experiencias que trascienden el aula, como campamentos, salidas didácticas, competencias internas o proyectos colectivos. Los estudiantes las valoraron como oportunidades para conocer nuevos espacios, impulsar iniciativas y fortalecer vínculos. Incluso expresiones cotidianas como «a la UTU la pintaron y me gusta» muestran que las condiciones materiales y estéticas también inciden en la manera de habitar, valorar y sentir como propia la institución.

Aportes teóricos han señalado que las instituciones educativas adquieren un significado particular cuando logran articular los aprendizajes formales con experiencias que habilitan la exploración personal y el desarrollo de intereses vocacionales. Dubet y Martuccelli (1998) proponen comprender cómo la experiencia escolar se configura a partir de la manera en que los estudiantes viven y resignifican la institución, combinando expectativas académicas, relaciones sociales y procesos de construcción identitaria. En este sentido, las intervenciones estudiantiles recogidas en los encuentros muestran precisamente esa pluralidad: cuando los y las estudiantes hablan de UTU, hablaban

simultáneamente de aprender, de hacer, de relacionarse con otros, de descubrir intereses y de imaginar posibilidades, representa un espacio donde esa experiencia adquiere sentido y relevancia en sus trayectorias.

En centros educativos de menor tamaño, las y los estudiantes destacaron, además, el carácter cercano de la vida institucional. Una adolescente próxima a egresar describía su experiencia señalando que **«somos poquitos... se formó un grupo divino»**, resaltando el clima de familiaridad que caracteriza a algunos contextos educativos. Esta proximidad favorece la construcción de vínculos significativos entre estudiantes y docentes, generando un sentido de pertenencia que varios jóvenes describieron simbólicamente como la sensación de estar en **«un segundo hogar»**.

- **Relación con docentes y figuras de acompañamiento institucional.** Un aspecto recurrente fue el reconocimiento del papel de docentes, adscriptos/as y otros referentes en el acompañamiento de las trayectorias. Los estudiantes destacaron su cercanía y disponibilidad, no solo como apoyos académicos sino como adultos significativos a quienes recurrir. Expresiones como «los adscriptos siempre están para nosotros» y «los docentes saben quiénes somos» muestran el valor de sentirse reconocido en la singularidad. El acompañamiento, así, no se reduce a un dispositivo institucional: se concreta en vínculos, disponibilidad y confianza.

Algunas narrativas también ilustraron el impacto que este acompañamiento puede tener más allá de la vida escolar. Un estudiante relató con orgullo que, junto con el apoyo recibido en su centro educativo, fue construyendo espacios de participación fuera de la institución: a sus 18 años se desempeña como consejero de participación de INAU, ha asumido instancias de representación juvenil a nivel del Mercosur y ha desarrollado su propio emprendimiento. Su relato permite observar una trayectoria en la que la experiencia educativa se articula con procesos de autonomía, participación y construcción de proyectos propios.

- **Participación estudiantil en los encuentros:** de la

presencia a la toma de la palabra. La presencia activa de estudiantes en los Encuentros que Cuentan representó una innovación significativa dentro de la dinámica institucional. Para muchos de ellos representó una oportunidad poco habitual de participar directamente en espacios de intercambio junto a autoridades, equipos institucionales y otros actores de UTU, compartiendo sus experiencias, propuestas y preocupaciones.

Lejos de ocupar un rol meramente testimonial, los y las estudiantes participaron activamente en las distintas instancias del encuentro. En algunos casos presentaron proyectos desarrollados en sus centros (como prototipos tecnológicos, iniciativas ambientales o producciones audiovisuales) mientras que en otros, tomaron la palabra para compartir su experiencia cotidiana en la institución, qué valoran de ella y qué aspectos consideran necesario transformar. De esta manera, sus intervenciones permitieron que las autoridades presentes conocieran de primera mano la mirada de los y las estudiantes sobre la UTU que habitan y sobre la UTU que imaginan.

Algunas intervenciones mostraron, además, formas particularmente creativas de apropiarse del espacio. Un estudiante de Colonia, por ejemplo, comenzó su presentación preguntando al público sobre la contaminación producida por los plásticos antes de presentar su proyecto de bioplástico. El gesto modificó la lógica habitual de la exposición, transformó la presentación en un ejercicio de diálogo colectivo. Más allá del recurso utilizado, la experiencia mostró la capacidad de los y las estudiantes para proponer otras formas de comunicar, participar y construir el encuentro.

Las intervenciones también incorporaron observaciones críticas y propuestas concretas. Estudiantes de un Polo Tecnológico señalaron la persistencia de algunos preconceptos hacia UTU y propusieron que **«para eliminar esos prejuicios deberíamos hacer más encuentros con otros estudiantes de otras instituciones»**. Otros hicieron referencia a las condiciones edilicias de los centros para fortalecer la experiencia educativa cotidiana **«una institución con 100 y pico de años ya tiene sus cosas»**, comentó un estudiante entre risas. Así, aprovecharon la instancia para solicitar mejoras (renovación de instalaciones), más actividades integradoras orientadas a que **«los estudiantes se puedan**

sentir bienvenidos» en UTU. La participación adquirió así una dimensión propositiva, no sólo identificaron problemas, también imaginaron posibles respuestas.

En otro caso de los encuentros, una estudiante del Plan Rumbo aportó una perspectiva diferente sobre el acompañamiento entre pares. Relató que ella misma llama a sus compañeros que dejan de asistir **«para que no dejen, porque esta es una oportunidad muy linda»**. Su expresión **«no hay edad para estudiar, ojalá este proyecto siga»** puso en palabras el significado que adquiere la posibilidad de retomar los estudios y mostró, al mismo tiempo, cómo el sostenimiento de las trayectorias puede construirse también desde los vínculos entre los propios estudiantes.

En este sentido, Encuentros que Cuentan permitió avanzar desde la presencia hacia la toma de la palabra. En diálogo con Freire, la participación estudiantil puede leerse como una práctica de intercambio entre sujetos: los estudiantes no solo escucharon, sino que interpelaron, preguntaron y pusieron a los adultos a conversar.

El desafío que se abre hacia adelante es profundizar ese recorrido: generar condiciones para que las voces estudiantiles no solo sean escuchadas en instancias específicas, sino también consideradas e incorporadas de manera sistemática en espacios donde se piensa y se construye la institución.

Aportes estudiantiles y desafíos para consolidar su participación. La experiencia mostró tanto el potencial como los desafíos de ampliar los mecanismos de participación. Si bien algunos estudiantes manifestaron inicialmente cierta timidez, fueron encontrando condiciones para expresar experiencias, preocupaciones y propuestas. La pregunta que queda planteada trasciende los encuentros: ¿qué lugar ocupa la palabra estudiantil en los procesos cotidianos de reflexión y toma de decisiones de los centros? También apareció la preocupación por la desvinculación de pares, mostrando que no se trata únicamente de un problema identificado por los adultos, sino de una situación reconocida desde la propia experiencia estudiantil.

4. La institución que se narra a sí misma: identidad, gestión y proyecto educativo

Cada centro de UTU que participó construyó un relato sobre su propia realidad institucional: presentó con orgullo sus propuestas educativas, recuperó aspectos de su historia, analizó indicadores, identificó dificultades y compartió innovaciones y logros que considera distintivos. En conjunto, estas presentaciones permiten aproximarse no solamente a lo que los centros hacen, sino también a cómo se ven a sí mismos, qué aspectos eligen destacar y qué rasgos reconocen como constitutivos de su identidad. Los encuentros permitieron hacer visible una UTU diversa, en la que conviven identidades institucionales fuertemente vinculadas con sus historias, sus territorios y sus comunidades.

- **Diversificación de la oferta educativa y posibilidades de continuidad formativa:** Una constante que emergió con claridad en las presentaciones institucionales fue la amplitud y diversidad de la oferta formativa que caracteriza a los centros de UTU. En muchos casos, las escuelas técnicas reúnen todo el trayecto de la educación media técnico-profesional, desde los cursos de Educación Básica Integrada (EBI, 7º, 8º y 9º) hasta diferentes modalidades de Educación Media Superior, propuestas dirigidas a jóvenes y adultos, y en algunos casos formación terciaria tecnológica. En este entramado conviven propuestas como la Formación Profesional Básica (FPB), los Bachilleratos Tecnológicos (BT) y Bachilleratos Técnicos Profesionales (BTP) en múltiples orientaciones, junto con programas de continuidad educativa como Rumbo y cursos de nivel terciario tecnológico.

Esta diversidad fue presentada por distintos equipos directivos como una de las fortalezas de sus centros. Una escuela técnica, por ejemplo, presentó su proyección de oferta educativa para 2026 que integra EBI, siete orientaciones de Bachillerato Tecnológico (una de ellas de reciente creación) y tecnicaturas terciarias en nueve áreas de formación. Más que considerar la amplitud de la oferta como un valor en sí mismo, estos relatos permiten reconocer las posibilidades que

abre la existencia de diferentes propuestas para construir recorridos de continuidad educativa dentro de UTU.

Desde una perspectiva pedagógica, **esta diversificación contribuye a ampliar las oportunidades educativas** de los estudiantes, permitiéndoles transitar diferentes etapas de formación sin necesidad de abandonar el entorno institucional en el que ya han construido vínculos y sentido de pertenencia. Como señalan estudios sobre trayectorias educativas, la continuidad institucional puede favorecer la permanencia y el egreso al reducir las rupturas en los recorridos formativos (Terigi, 2009). Disponer de distintas propuestas constituye una condición relevante, pero el desafío consiste en construir los puentes que permitan a los y las estudiantes conocerlas, acceder a ellas y transitar efectivamente entre unas y otras. La diversidad de la oferta adquiere especial valor cuando puede traducirse en oportunidades reales de continuidad y en recorridos capaces de contemplar trayectorias heterogéneas.

Al mismo tiempo, esta amplitud **plantea desafíos organizativos y de gestión institucional**. En algunos centros (especialmente en aquellos que funcionan con anexos o múltiples turnos), la coexistencia de diversas modalidades y niveles supone una complejidad en términos de coordinación pedagógica, organización de horarios y acompañamiento de los y las estudiantes. Un equipo directivo de Canelones, por ejemplo, señaló las dificultades que implica gestionar grupos numerosos distribuidos en cinco turnos distintos, en los que conviven EBI, FPB, Bachilleratos Tecnológicos, Bachilleratos Profesionales y un programa Rumbo. Frente a esta realidad, el centro planteó la necesidad de contar con cargos de subdirección que permitan distribuir de forma más equitativa las responsabilidades de gestión.

Los relatos muestran, así, una doble dimensión de la diversificación: constituye una fortaleza por las posibilidades de formación que abre, pero genera al mismo tiempo, nuevas exigencias para la organización institucional. **La pregunta no parece ser solamente cuántas propuestas puede ofrecer un centro, sino qué condiciones de gestión, articulación y acompañamiento necesita para que esa diversidad pueda convertirse efectivamente en oportunidades de continuidad educativa.**

- **Indicadores educativos: de los datos a la reflexión institucional.** Otro componente central de las presentaciones fue el análisis de los indicadores vinculados a matrícula, promoción, asistencia, desvinculación y egreso. Los centros compartieron estos datos de manera abierta, los acompañaron de interpretaciones, preguntas e hipótesis construidas a partir de su conocimiento cotidiano de su comunidad educativa. La incorporación de evidencia para la toma de decisiones es un aspecto clave para la gestión institucional, académica y educativa, en este sentido es que, en muchos casos, los indicadores no aparecieron únicamente como resultados a informar, sino también como una oportunidad para interrogarse sobre las prácticas y orientar decisiones institucionales.

En varios centros se identificó una preocupación recurrente vinculada con la brecha en ciclo básico entre la matrícula inicial y la cantidad de estudiantes que logran sostener su asistencia y continuidad a lo largo del año lectivo. Algunos equipos directivos lo expresaron con claridad al señalar que existen **«cursos que comienzan con treinta estudiantes y finalizan con diez o doce»**, una situación que genera preocupación y motiva la implementación de estrategias de acompañamiento académico y socioeducativo

En otros casos, los equipos destacaron avances en materia de promoción en niveles superiores. En un centro del departamento de Colonia, por ejemplo, se informó un incremento cercano al 10 % en los niveles de aprobación de educación media superior respecto al año anterior. Estos datos fueron interpretados por el equipo docente como resultado de estrategias de seguimiento más cercano de las trayectorias estudiantiles y del fortalecimiento del trabajo interdisciplinario entre docentes y adscriptos/as y otras figuras institucionales. Si bien los datos presentados no permiten establecer por sí mismos relaciones causales, resulta significativo que los centros no sólo comuniquen sus resultados, sino que intentan comprenderlos a la luz de las acciones que vienen desarrollando.

Las escuelas agrarias con modalidad de internado presentaron, asimismo, indicadores particularmente positivos en materia de asistencia y promoción. En algunos contextos, donde estudiantes residen como alternancia en la institución, se registraron niveles de asistencia cercanos al cien por ciento y altos porcentajes de aprobación. En este sentido es que se abre la posibilidad de preguntarse qué condiciones institucionales, vinculares, pedagógicas y organizativas presentes en estas experiencias pueden estar contribuyendo al sostenimiento de las trayectorias, y cuáles de ellas podrían constituir en aprendizajes relevantes para otros contextos.

En contraste, algunos centros urbanos manifestaron preocupación por los niveles de insuficiencia registrados en determinados cursos de ciclo básico. En uno de los encuentros se mencionó **«insuficientes en más del 50 % de los alumnos a esta altura del año»**, dato que fue leído como una señal de alerta, asociado a la necesidad de fortalecer estrategias pedagógicas y dispositivos de acompañamiento. Estas situaciones pueden ponerse en diálogo con los aportes de Terigi (2009). La distancia entre las trayectorias previstas por el sistema educativo y los recorridos que efectivamente realizan los y las estudiantes invita a leer los indicadores no únicamente como resultados finales, sino como señales de procesos que requieren ser comprendidos. Desde esta perspectiva, una disminución de la matrícula, una asistencia intermitente no explican por sí mismas una trayectoria: plantean preguntas sobre las condiciones institucionales, pedagógicas, sociales y territoriales que intervienen en ella.

Asimismo, varios equipos institucionales comenzaron a mirar más allá del egreso, reflexionando sobre la continuidad educativa o la inserción laboral posterior a la finalización de los estudios. En un centro agrario, por ejemplo, se observó que, de dieciséis egresados, cinco proyectaban continuar estudios superiores, mientras que la mayoría se incorporaría directamente al mercado laboral. El equipo del centro convirtió este dato en pregunta **«¿le estaremos errando en lo que les estamos proponiendo, porque son muchos los que van al campo laboral?»**, y la posibilidad de incorporar nuevas capacitaciones técnicas, particularmente en áreas vinculadas al manejo de maquinaria agrícola.

Este último ejemplo resulta especialmente significativo porque muestra el pasaje del dato a la pregunta institucional sobre en qué medida las propuestas educativas dialogan con los proyectos, decisiones y oportunidades reales de quienes egresan.

En conjunto, uno de los aportes relevantes de los encuentros fue haber generado condiciones para que cada centro pusiera sus datos en conversación: compararan resultados, identificaran avances, reconocieran dificultades y formularan preguntas sobre sus propias prácticas. La expresión de uno de los equipos: «no conformarnos con los resultados logrados hasta ahora», sintetiza parte de este movimiento y coloca la pertinencia de continuar generando procesos de reflexión institucional basados en evidencia, donde los indicadores educativos se utilizan como herramientas para orientar decisiones pedagógicas y organizativas.

- **Innovaciones pedagógicas y proyectos educativos:** aprender haciendo, integrando y creando. Otro aspecto destacado en los encuentros fue la diversidad de experiencias pedagógicas que los centros reconocen como innovadores y que vienen desarrollando en los últimos años. En los relatos aparecieron proyectos que incorporan metodologías activas, aprendizaje basado en proyectos y abordajes interdisciplinarios.

En la Escuela Técnica de Nicolich (Canelones), por ejemplo, se presentó un proyecto de lectoescritura multimodal que involucra a las distintas asignaturas y que tiene como objetivo fortalecer las competencias comunicativas a través de la producción de textos, materiales audiovisuales y publicaciones colectivas. La experiencia resulta relevante por su carácter transversal: la lectoescritura deja de aparecer como responsabilidad exclusiva de determinadas asignaturas y se convierte en un propósito compartido por el colectivo docente, articulando saberes. Este tipo de iniciativas buscan integrar saberes de distintas áreas del conocimiento y promover formas de aprendizaje más participativas.

En Maldonado, docentes del área de programación compartieron su experiencia de trabajo con estudiantes en el CEILAB, (Laboratorio de innovación educativa) donde se desarrollan proyectos tecnológicos avanzados a partir de la experimentación y la construcción de prototipos. En este espacio, un grupo de estudiantes desarrolló un prototipo de drones que obtuvo el tercer puesto en una competencia nacional, demostrando el potencial creativo y técnico de los jóvenes cuando se les ofrecen oportunidades de aprendizaje basadas en la experimentación. Asimismo, distintos centros mencionaron su participación en Olimpíadas de Robótica, clubes y ferias de ciencia y propuestas como «Diseñando el cambio», entre otras instancias en la que los y las estudiantes aplican conocimientos técnicos para resolver problemas concretos. Estas experiencias comparten un rasgo significativo: el conocimiento no aparece como contenido a transmitir, sino como herramienta para hacer, experimentar, crear y buscar respuestas. Esta dimensión recupera y actualiza una tradición pedagógica históricamente vinculada a la educación técnico-profesional: aprender haciendo, integrando saberes teóricos y prácticos y otorgando centralidad a la experiencia.

Otros proyectos pusieron en diálogo ciencia, arte y creatividad. Un docente de Mercedes, relató la organización de un «Einstein Day» en su centro educativo, una jornada en la que los y las estudiantes presentaron experimentos científicos, producciones audiovisuales y cortometrajes inspirados en conceptos trabajados en sus cursos. Este tipo de iniciativas amplían las formas de participación estudiantil y los formatos a través de los cuales se aproximan al conocimiento y a la forma de comunicarlo, favoreciendo la construcción de aprendizajes significativos.

En varias instituciones, además, se identificó una creciente incorporación de **temáticas vinculadas al desarrollo sostenible y la educación ambiental**. Proyectos de huertas orgánicas, reciclaje de materiales, energías renovables y cuidado del ambiente fueron mencionados en distintas presentaciones, reflejando una preocupación por integrar problemáticas contemporáneas a las propuestas educativas.

En este punto, las experiencias pueden ponerse en diálogo con Arocena y Sutz (2003), particularmente con una concepción del conocimiento y la innovación como procesos situados, vinculados con capacidades construidas y la posibilidad de responder a problemas concretos. Lo registrado nos invita a reflexionar sobre el lugar que ocupa la innovación, trascender la idea de que se trate únicamente de incorporar nuevas tecnologías, sino también transformar las formas de enseñar y de aprender: integrar disciplinas, habilitar la experimentación, trabajar sobre problemas y generar condiciones para que los y las estudiantes puedan hacer algo propio con aquello que aprenden.

- **Participación en ferias, concursos y espacios de reconocimiento.** Los relatos permitieron identificar otro rasgo significativo de la vida institucional en UTU: la activa participación de sus estudiantes en ferias, concursos, competencias académicas y eventos vinculados al ámbito productivo. **Estas experiencias mencionadas muestran cómo los aprendizajes construidos en las aulas y talleres circulan hacia otros espacios, se transforman en nuevos desafíos y adquieren visibilidad y reconocimiento fuera del centro educativo.**

Entre los ejemplos compartidos se destacan los viajes internacionales obtenidos a partir de **competencias de robótica**, en las que equipos de UTU lograron clasificar a instancias desarrolladas en Estados Unidos y Colombia. En el ámbito **gastronómico**, también se mencionaron reconocimientos obtenidos por estudiantes en concursos especializados: un grupo resultó ganador de un concurso de postres y otro obtuvo un tercer premio en Cocinarte, con la elaboración de un plato vegetariano..

En el campo académico, algunos centros destacaron la participación de sus estudiantes en las **Olimpiadas de Matemáticas**. En uno de los encuentros se relató la experiencia de una estudiante que obtuvo **Mención de Honor en la Olimpiada nacional** y que, al compartir su recorrido, señaló: «**los profesores me incentivaron a seguir con matemática**». Su testimonio vuelve a poner de manifiesto una dimensión que apareció

reiteradamente en las voces estudiantiles, reconociendo el papel que puede asumir un adulto cuando reconoce un interés, una capacidad o una inquietud y genera condiciones para que el o la estudiante pueda desarrollarla.

Los centros agrarios presentaron, también, experiencias vinculadas con exposiciones y competencias del sector productivo. Una escuela agraria obtuvo el **tercer premio en Expo Prado**, considerada la muestra ganadera más importante del país; mientras que otro centro fue sede de la **competencia lechera Mercoláctea**, donde sus estudiantes fueron premiados y reconocidos. Desde el propio centro se destacó que estas experiencias permiten **«conectar el rubro urbano con el rural»**, poniendo en diálogo conocimientos construidos en la institución con otros saberes, actores y escenarios del ámbito productivo

Asimismo, durante los encuentros se mencionaron iniciativas institucionales de reconocimiento a proyectos educativos innovadores, como los **Premios Nodo 2024**, obtenidos por un centro del litoral a partir de un proyecto presentado. A nivel de los propios centros aparecieron también otras modalidades de reconocimiento. En un bachillerato de Artigas, por ejemplo, se compartió la experiencia de las «acciones que premian», una iniciativa mediante la cual los grupos que logran mejores niveles de convivencia reciben un reconocimiento mensual.

Más allá de los premios obtenidos, los relatos evidencian un **alto nivel de participación en actividades** que trascienden los espacios curriculares habituales. **Clubes de Ciencia, Ferias de Innovación, concursos literarios y audiovisuales, proyectos de emprendedurismo como DESEM**, entre muchas otras iniciativas generan escenarios en los que los y las estudiantes pueden poner en juego sus conocimientos en contextos diversos y más allá del aula y del propio centro.

En algunos casos, esa circulación alcanza también a las comunidades locales, contribuyendo a reforzar la valoración social de UTU. En uno de los encuentros se mencionó, por ejemplo, el reconocimiento obtenido en la Feria del Libro de San José por un proyecto elaborado por estudiantes en torno a historias de migrantes, iniciativa que fue especialmente valorada por la comunidad.

En conjunto, los relatos institucionales muestran una **UTU en movimiento**, capaz de reconocerse en lo construido y, al mismo tiempo, de identificar desafíos que requieren nuevas respuestas. Al narrarse, los centros hablaron de sus ofertas educativas, pero también de sus estudiantes, sus proyectos, sus indicadores, sus vínculos con el territorio, sus logros y sus dificultades.

Las presentaciones combinaron orgullo y en varias una mirada crítica. Los centros mostraron aquello que consideran valioso (innovaciones pedagógicas, proyectos, reconocimientos, vínculos comunitarios) sin dejar de señalar dificultades asociadas a la desvinculación, los aprendizajes, las condiciones de gestión, los recursos disponibles o la pertinencia y continuidad de algunas propuestas. Una de las intervenciones sintetizó esa disposición hacia el futuro al plantear: **«En el hacia dónde queremos ir... es importante contar con la figura del psicólogo instalada a demanda de los estudiantes, tutorías todo el año»** mostrando que los equipos imaginan la mejora asociada a condiciones institucionales de acompañamiento, vínculos y dispositivos pedagógicos capaces de sostener las trayectorias.

Encuentros que Cuentan generó así una oportunidad para que cada centro pudiera mirarse a través de sus datos, sus experiencias y las voces de quienes lo habitan, pero también para encontrarse con otras maneras de hacer UTU. La circulación de experiencias permitió reconocer problemas compartidos, descubrir respuestas diferentes y hacer visibles iniciativas que muchas veces eran desconocidas entre los propios centros.

En este sentido, narrarse no fue solamente contar lo que cada escuela hace: fue también una oportunidad para mirarse, reconocerse en otros y volver a preguntarse hacia dónde quiere ir. Allí reside uno de los valores institucionales de los encuentros: **convertir la diversidad de experiencias de los centros en una posibilidad de aprendizaje colectivo para UTU.**

5. Equipos de gestión: modelos de gestión, participación, recursos humanos e infraestructura

La quinta perspectiva corresponde a los equipos de gestión de UTU: directores/as, subdirectores/as, coordinadores/as y otros referentes que cotidianamente asumen la conducción de los centros. Sus intervenciones permitieron acercarse a cómo se desarrollan los procesos de gestión en contextos institucionales y territoriales diversos, qué transformaciones se reconocen en las formas de conducir y articular y qué condiciones se consideran necesarias para sostener los proyectos educativos.

- **Hacia una gestión más participativa, descentralizada y articulada.** Uno de los mensajes más reiterados desde las autoridades centrales fue la intención de avanzar hacia un modelo de gestión más **participativo, descentralizado y colaborativo**, fortaleciendo la intervención de los actores territoriales en proceso que tradicionalmente han tenido un fuerte componente central. En ese sentido, se destacó que la elaboración de la oferta educativa para 2026 se realizó **«trabajando con los centros y los Inspectores Regionales»**, procurando **«centrar el trabajo en lo que hacen los centros educativos»**. Esta definición institucional, pone en valor el conocimiento que los actores construyen desde los propios territorios. Directores/as, docentes, inspecciones y equipos de Campus disponen de saberes sobre las características de la comunidad, las trayectorias de los y las estudiantes, las demandas locales y las posibilidades de articulación que resultan relevantes al momento de pensar las respuestas y propuestas educativas. La descentralización aparece así no solamente asociada a dónde se toman las decisiones, sino también a qué conocimientos y qué voces son consideradas para construirlas

En la misma línea, las Inspecciones Regionales destacaron la necesidad de fortalecer las capacidades de los equipos y generar condiciones

de trabajo colectivo: **«Nosotros como inspectores, como campus tenemos que habilitar espacios, fortalecer equipos de gestión»**. Esta expresión introduce una concepción del liderazgo que no se agota en la conducción individual del director o directora, sino que pone el énfasis en la construcción de equipos capaces de analizar, decidir y actuar colectivamente.

Asimismo, los relatos dieron cuenta de experiencias de articulación entre centros y de la conformación de equipos de campus que buscan poner en relación varias instituciones educativas de un territorio para compartir recursos, experiencias y estrategias de mejora. Esta orientación fue valorada explícitamente por algunos participantes. **«Me gustó mucho lo de la descentralización»**, expresó un docente al referirse a la posibilidad de intercambiar directamente con autoridades. Su apreciación permite reconocer una dimensión de la descentralización que trasciende los aspectos administrativos: acercar actores, hacer circular la palabra y generar espacios donde diferentes niveles de la institución puedan encontrarse y construir una comprensión más compartida de la dinámica institucional.

Al mismo tiempo, estas formas de trabajo plantean nuevos desafíos para los equipos de gestión. Participar activamente en espacios de articulación, construir acuerdos, coordinar con otros centros y actores territoriales y sostener procesos colectivos de planificación requiere tiempo, capacidades institucionales y condiciones concretas para el ejercicio de la gestión, desarrollando capacidades de liderazgo distribuido y trabajo colaborativo.

Los propios Encuentros que Cuentan constituyeron una experiencia significativa en esta dirección, al reunir en un mismo espacio a autoridades, equipos de gestión, docentes, estudiantes y actores de diferentes territorios en donde circularon distintas perspectivas entre actores que observan y viven la institución desde posiciones diferentes.

Estabilidad, liderazgo local y construcción de memoria institucional.

Otro aspecto que surgió con fuerza en los relatos fue el valor que los equipos de gestión atribuyen a la estabilidad de los recursos humanos, la continuidad de los equipos y el sentido de pertenencia

institucional. En varios centros se destacó que la permanencia de docentes, adscriptos/as, figuras de acompañamiento, permite dar continuidad a proyectos, sostener acuerdos construidos y conservar aprendizajes institucionales a lo largo del tiempo. Un ejemplo particularmente ilustrativo fue el caso de Durazno, donde el subdirector hizo referencia a la «fragilidad de la rotación de directores», señalando los desafíos que pueden generar los cambios frecuentes en la conducción. Al mismo tiempo, destacó que «el resto de los recursos humanos ha estado presente» y que esa continuidad permitió sostener el funcionamiento del centro y avanzar en diversas iniciativas. Según relató, gracias al trabajo de ese equipo «en el último mes han podido concretar muchas cosas».

Este tipo de experiencias evidencia que la estabilidad de los actores institucionales del centro contribuye a generar continuidad pedagógica, fortalecer los vínculos con estudiantes y sostener proyectos institucionales de largo plazo. En varios centros se mencionó que muchos docentes y otros actores eligen permanecer durante períodos prolongados en una misma institución. Desde la perspectiva de los equipos de gestión, esta permanencia es valorada como expresión de compromiso y pertenencia que adquieren valor en términos de continuidad y memoria institucional.

También surgieron ejemplos de trayectorias personales que condensan de manera especialmente visible esa memoria institucional. En algunos centros, exestudiantes regresaron años después como docentes, adscriptos/as o integrantes de los equipos de gestión. Es el caso, por ejemplo, de una adscripta de Colonia que había sido estudiante del mismo centro en el que actualmente trabaja. Resulta significativo el valor simbólico que adquieren para los propios actores: quien alguna vez habitó la institución como estudiante vuelve a ella desde otro lugar y pasa a formar parte de quienes reciben y acompañan nuevas generaciones. Estas historias permiten pensar la pertenencia institucional no solamente como identificación con un centro en el presente, sino también como un vínculo que puede perpetuarse en el tiempo y contribuir a construir una memoria compartida.

- **Recursos humanos críticos: entre el compromiso de los equipos y las condiciones para sostener la tarea.** Un tema transversal en las intervenciones de los equipos fue la insuficiencia o dificultad para cubrir cargos considerados claves para el funcionamiento cotidiano de los centros y el acompañamiento de las trayectorias educativas. Los relatos mostraron no sólo qué figuras se consideran necesarias, sino también las estrategias que los equipos construyen para sostener la tarea cuando esos cargos no están disponibles.

En varios centros se señaló la falta de adscriptos/as en determinados turnos o anexos. Por ejemplo, en Colonia Nicolich se planteó que **«a la mañana no tiene adscripto, esto incide en el seguimiento de las trayectorias»**, situación que, según se informó, se mantuvo pese a que las vacantes fueron publicadas durante todo el año sin lograr cubrirse. Dificultades similares fueron señaladas en otros territorios, donde los equipos plantearon la necesidad de cubrir o generar cargos de adscripción, bibliotecología, asistentes de laboratorio, personal administrativo y de servicio.

Otra figura mencionada reiteradamente fue la del psicólogo/a institucional, cuya presencia fue señalada como especialmente relevante para el acompañamiento de situaciones que atraviesan a los y las estudiantes (se detalla más en Dimensión Salud Mental). También se planteó la necesidad de contar con más educadores sociales, particularmente en aquellos centros que atienden poblaciones atravesadas por situaciones de mayor vulnerabilidad.

Allí donde estas figuras están presentes, los equipos expresaron una valoración positiva de su incorporación. **«Agradecemos la participación de las figuras del Plan Avanza, y de la psicóloga»**, reconociendo el valor de esos apoyos en el acompañamiento y la mejora del egreso. Esta dimensión vuelve a poner en diálogo con los aportes de Terigi (2009), en tanto el sostenimiento de trayectorias educativas diversas requiere desplazar la mirada desde las dificultades individuales de los y las estudiantes hacia las condiciones institucionales que el

sistema construye para acompañar sus recorridos reales. Desde esta perspectiva, preguntarse por las trayectorias supone también preguntarse con qué actores cuenta el centro y **fundamentalmente cómo desde el equipo de gestión se planifica y se generan las condiciones para que las figuras que dispone formen parte de un plan de acción integral que trascienda las intervenciones individuales, las ponga en diálogo, evitando superposiciones orientadas a potenciarse y complementarse.**

Asimismo, los relatos encuentros evidenciaron disposición de los equipos para dar respuesta a las necesidades aún en contextos de recursos insuficientes. La expresión «hacer más con menos» sintetizó esta realidad. Sin embargo, el compromiso de los actores no debería convertirse en el mecanismo permanente mediante el cual se compensan las carencias institucionales. Cuando las vacantes se prolongan, las funciones deben redistribuirse entre quienes permanecen, incrementando las exigencias sobre equipos que simultáneamente deben atender tareas pedagógicas, administrativas de gestión y acompañamiento.

Los encuentros hicieron visible también una dimensión más amplia de la participación institucional. En varias instancias participaron representantes de AFUTU² quienes **«destacaron la forma de trabajo con la Dirección General»** y valoraron los espacios de diálogo generados.

- **Infraestructura y recursos materiales.** La infraestructura y el equipamiento constituyeron otro eje relevante en las intervenciones de los centros. Casi todas las escuelas aprovecharon la instancia para presentar su situación edilicia, reconocer mejoras realizadas y señalar necesidades todavía pendientes. Los relatos mostraron realidades institucionales muy diversas, tanto en las condiciones de los edificios como en la disponibilidad de espacios y equipamientos acordes a las propuestas educativas. Algunos centros cuentan con instalaciones modernas y bien equipadas. En un centro con propuesta de audiovisual, por ejemplo, un estudiante destacó con orgullo **«la infraestructura del centro, comparada con**

2 Asociación de Funcionarios de la Universidad del Trabajo del Uruguay.

universidades privadas, está mejor equipada», haciendo referencia particularmente a las condiciones del taller.

En cambio, otros centros señalaron dificultades asociadas al deterioro edilicio, la insuficiencia de espacios o problemas de accesibilidad. Entre las situaciones mencionadas aparecieron filtraciones en techos de talleres, baños en mal estado, barreras en la accesibilidad para personas en situación de discapacidad y ausencia o insuficiencia de equipamiento específico para determinadas áreas formativas. Un centro de Canelones, por ejemplo, reconoció la existencia de **«barreras en el propio edificio si hablamos de inclusión»**; mientras que en otro caso se planteó la necesidad de **«mejorar salones y baños, es un debe y un problema grande»**. Estas expresiones ponen de manifiesto una dimensión concreta de la inclusión: no alcanza con ampliar el acceso a las propuestas educativas si los espacios en los que estas se desarrollan continúan presentando barreras para ser habitados por todos y todas.

Los encuentros también permitieron advertir que la disponibilidad de un recurso material no garantiza por sí misma su utilización. Un centro relató, por ejemplo, que dispone de un ómnibus donado para actividades educativas, pero **«no cuentan con un chofer permanente»** que permita utilizarlo con regularidad.

En el caso de las escuelas agrarias, las necesidades adquirieron características particulares vinculadas con sus localizaciones y modalidades de funcionamiento. En Rivera, por ejemplo, se señaló la situación de un predio abierto sin alambrado, asociada a problemas de seguridad y accesos no autorizados. En San José, por su parte, una escuela ubicada junto al río planteó la necesidad de **«rediseñar la infraestructura (salones, comedor, internados) debido al riesgo de inundaciones»**, luego de que la crecida afectara el funcionamiento del centro. Estos ejemplos muestran cómo las condiciones territoriales y ambientales también deben ser consideradas en la planificación de la infraestructura educativa, particularmente en instituciones cuyas características no pueden desligarse del entorno en el que se encuentran.

Frente a estas situaciones, varios equipos directivos destacaron las gestiones iniciadas y realizadas para mejorar las condiciones edilicias. Algunas necesidades fueron incorporadas al «plan de obra de UTU», otras se canalizaron mediante presupuestos participativos locales (como en una UTU de Montevideo que concursó a proyectos con apoyo barrial), y otras mediante convenios con gobiernos departamentales. Un ejemplo significativo fue el de Durazno, donde el centro «solicitó a la Intendencia colaboración» para refaccionar el gimnasio, logrando concretar tareas de pintura y reparación con participación de estudiantes y actores de la comunidad.

Este tipo de iniciativas muestra un **modelo de gestión proactivo**, en donde los equipos de dirección y subdirección de los centros tienen la capacidad y la creatividad para movilizar recursos externos y generar alianzas territoriales cuando el presupuesto institucional resulta insuficiente.

Los encuentros también funcionaron como espacios donde algunas de estas necesidades pudieron plantearse directamente ante las autoridades. En determinados casos se asumieron compromisos de coordinación para avanzar en posibles respuestas. Ante la necesidad de utilizar salones pertenecientes a un jardín, por ejemplo, la Dirección General de UTU planteó realizar gestiones con la Dirección General de Educación Inicial y Primaria (DGEIP) para avanzar en las habilitaciones correspondientes. Este tipo de intercambios permitió que necesidades concretas de los centros circularan hacia otros niveles de decisión y articulación institucional.

Junto con las dificultades, muchos equipos reconocieron los avances logrados en los últimos años. En distintas intervenciones se señaló que **«la infraestructura se ha transformado»**, valorándose obras de mantenimiento, renovación de talleres, mejoras en laboratorios y recuperación de otros espacios educativos. Una docente lo expresó con claridad al señalar **«que esté terminando de pintar la escuela [...] te da energía y ganas de venir a estudiar»**, destacando cómo el entorno físico influye en la motivación de estudiantes y docentes. Su expresión permite recuperar una dimensión que apareció también en las voces de los y las estudiantes: los espacios educativos forman parte de la

experiencia de habitar la institución. Un edificio accesible, cuidado, seguro y adecuado a las propuestas educativas comunica también algo acerca del lugar que la institución otorga a quienes lo transitan.

- **Clima institucional y proyecto educativo: ¿qué institución queremos ser?** Más allá de los aspectos administrativos, organizativos o materiales, varios integrantes de los equipos de gestión reflexionaron en torno a una de las preguntas propuestas para pensar sobre **qué tipo de institución quieren construir**. Muchas de las intervenciones pusieron en el centro la dimensión humana, relacional y social de la educación técnico profesional. Un subdirector de Montevideo expresó esta visión de manera particularmente elocuente: **«UTU es nuestra casa [...]. La educación tiene que ser un proyecto humano, y UTU es una de las mayores abanderadas de esta idea. [...] Soñamos con una UTU cada vez más cercana a la UTU que se soñó. [...] ¿Queremos ser una institución con cargos, con funciones que se cumplen, o un espacio privilegiado de construcción de la sociedad?»**. Su reflexión sintetiza una tensión que atravesó distintos relatos: la institución entendida como estructura de cargos, normas y funciones y la institución concebida como una comunidad educativa que construye vínculos, sentidos y proyectos compartidos.

En sintonía, se planteó que UTU **«no puede ser más un 9 de setiembre como un acto protocolar»**, en referencia al Día de la Educación Técnica, sino que estas instancias deberían convertirse en oportunidades de intercambio genuino con la sociedad. La expresión vuelve a poner de manifiesto una aspiración que apareció en diferentes momentos de los encuentros: **una institución menos encerrada sobre sí misma y con mayor capacidad de encontrarse, dialogar y construir con otros**.

En distintos relatos aparecieron propuestas orientadas en esa dirección: fortalecer Consejos de Participación y mesas de trabajo, ampliar los espacios de intercambio entre docentes, estudiantes y familias dialoguen y gestionen proyectos, **mejorar mecanismos de comunicación interna** y generar prácticas sistemáticas de evaluación institucional.

Como parte de este proceso, algunas propuestas explicitaron la importancia de institucionalizar Encuentros que Cuentan anualmente y otorgarle una función de seguimiento. La propuesta abre una posibilidad: que los encuentros no constituyan únicamente instancias para presentar lo realizado, sino espacios donde volver sobre lo proyectado, reconocer avances, identificar dificultades y renovar compromisos, contribuyendo a construir una memoria del proceso basada en la reflexión institucional sostenida en el tiempo

En conjunto, la perspectiva de los equipos de gestión muestra una concepción de la conducción educativa que busca trascender la administración de recursos para incorporar dimensiones pedagógicas, vinculares, participativas y territoriales. Los relatos no permiten hablar de un modelo único, pero sí hacen visible un horizonte compartido: fortalecer instituciones capaces de construir colectivamente respuestas a los desafíos educativos sin perder de vista la centralidad de las personas y de sus trayectorias. Los equipos de gestión aparecen adoptando un rol más participativo y abierto en la construcción de comunidades educativas colaborativas. La expresión «educar no es un acto solitario», mencionada por una referente regional, adquiere un sentido más amplio. También la gestión de una institución no es tarea individual y solitaria, sino el resultado de un esfuerzo colectivo. Ningún actor, por sí solo, dispone de todos los saberes, recursos y capacidades necesarios para sostener una institución educativa. Equipos de dirección, docentes, estudiantes, funcionarios, familias, Campus, inspecciones, autoridades y actores territoriales intervienen desde lugares diferentes en esa construcción.

6. Dimensiones transversales: identidad, inclusión, bienestar y diversidad en UTU

A lo largo de los encuentros regionales, emergieron algunas dimensiones que atravesaron las intervenciones de centros pertenecientes a territorios muy diferentes. Identidad institucional, inclusión, salud mental, diversidad, movilidad humana, ruralidad y trayectorias de vida fueron mencionados reiteradamente en las intervenciones de estudiantes, docentes y equipos de gestión. Su recurrencia permite reconocerlas no como asuntos periféricos, sino

como dimensiones que atraviesan las formas de enseñar, acompañar y construir institución en la UTU contemporánea.

6.1 Identidad UTU: distintas puertas para trayectorias diversas:

Una dimensión que apareció reiteradamente en los encuentros fue la identificación de UTU con propuestas capaces de ofrecer diferentes formas de ingresar, permanecer, retomar y continuar una trayectoria educativa. En este marco, programas como FPB y Rumbo ocuparon un lugar particularmente significativo en los relatos. Más que constituir por sí solos la identidad institucional, ambos fueron evocados como expresiones de una característica que los actores reconocen como propia de UTU: la búsqueda de respuestas educativas frente a trayectorias, edades, intereses y experiencias de vida diversas. Tal y como plantea Terigi (2009), reconocer que los recorridos educativos pueden incluir interrupciones, retornos, cambios y diferentes temporalidades supone también interrogar la capacidad de las instituciones para construir respuestas que no partan de una única trayectoria esperada.

- **FPB: pertenencia histórica, presente en revisión y continuidad:**

La Formación Profesional Básica ocupa un lugar significativo en la memoria y en la identidad institucional de UTU. En los encuentros fue mencionada incluso como «viejo y querido FPB», expresión que permite advertir el vínculo afectivo y simbólico que este programa conserva dentro de la comunidad educativa de UTU. El FPB ha sido tradicionalmente una propuesta de formación orientada a jóvenes que requieren formatos educativos más prácticos y de menor duración, generalmente de dos años, y ha funcionado como un mecanismo clave de revinculación educativa.

Al mismo tiempo, los encuentros permitieron hablar con franqueza sobre los desafíos que atraviesa actualmente este programa. Una de las autoridades señaló que **«en 2025 tenemos 4.000 estudiantes en FPB y los resultados comparados con el EBI son peores»**, planteando la necesidad de revisar la propuesta, de generar grupos de trabajo y de incorporar esos cambios a la propuesta de este curso (que se realizaría la presentación en el marco de los Encuentros que Cuentan de Propuesta Educativa en el mes de noviembre 2025). En algunos

centros esta preocupación adquirió expresiones concretas; en una escuela de Canelones, por ejemplo, la directora comentó que un FPB existente **«tiene pocos estudiantes y malos resultados»**, mientras que en otros territorios se hizo alusión a la suspensión de un FPB que generó preocupación en la comunidad local

Junto con estas dificultades aparecieron experiencias que permiten comprender por qué el FPB conserva un significado especial para muchos actores. Un estudiante relató: **«estudié en UTU desde primero, FPB Audiovisual. [...] Es muy importante poder complementar la teoría con la práctica»**, destacando una experiencia formativa que posteriormente le permitió participar en proyectos y concursos. En Colonia, docentes expresaron su deseo de **«volver a escuchar que vuelve el FPB»** en determinadas áreas, asociándolo con la posibilidad de generar propuestas que dialoguen con intereses y recorridos que no siempre encuentran respuesta en otros formatos. Asimismo, también se colocó como desafío la necesidad de articular con propuestas posteriores de educación media superior.

Plan Rumbo: volver a estudiar y volver a proyectarse: Este plan ocupó también un lugar especialmente significativo en los relatos de los distintos territorios. Dirigido a personas adultas mayores de 18 años que no habían finalizado la educación media básica, fue presentado reiteradamente como una propuesta que permite retomar una trayectoria educativa interrumpida y construir nuevas posibilidades de continuidad.

Las voces de sus propios estudiantes permiten comprender el significado que esta oportunidad adquiere en sus trayectorias. Una participante expresó: **«entré como alguien débil y salí como alguien fuerte»**. En Maldonado, otra estudiante relató que, tras finalizar el programa Rumbo, pudo continuar sus estudios en bachillerato: **«hablo por mí y mis compañeros, nos abrió las puertas para tener una proyección mayor»**. Estos testimonios muestran cómo los propios estudiantes significan la experiencia de volver a estudiar y las posibilidades que reconocen a partir de ella.

Además de su impacto individual, **el programa también está generando transformaciones institucionales**. En varias escuelas,

el éxito de los grupos de Rumbo motivó la apertura de bachilleratos nocturnos, con el objetivo de ofrecer continuidad educativa a quienes finalizan el ciclo básico mediante esta modalidad

También se visibilizaron experiencias que amplían el alcance territorial y social de la propuesta. Una docente relató su trabajo llevando Rumbo a contextos de privación de libertad y sintetizó una idea especialmente significativa: **«ellos también son estudiantes de UTU»**. La expresión interpela las fronteras desde las cuales se piensa la institución: ser estudiante de UTU no depende únicamente de habitar cotidianamente uno de sus espacios físicos, sino de formar parte de una propuesta educativa que puede desplegarse en contextos muy diversos

Asimismo, iniciativas como «Entre Rumbos», orientadas al intercambio entre grupos de distintas localidades, muestran la búsqueda de generar espacios de encuentro entre estudiantes que comparten experiencias educativas similares aun encontrándose en territorios distintos.

La presencia de estudiantes adultos (con edades, experiencias laborales, responsabilidades familiares y trayectorias educativas diversas) amplía además la imagen tradicional del estudiante de educación media. La expresión **«no hay edad para estudiar»**, pronunciada por una estudiante, refleja esta dimensión y permite reconocer que las temporalidades educativas no necesariamente coinciden con las edades y secuencias que el sistema educativo históricamente ha considerado esperables. Esta experiencia vuelve especialmente pertinente la perspectiva de Terigi (2009): si las trayectorias reales pueden alejarse de los recorridos lineales previstos institucionalmente, el desafío consiste en construir propuestas capaces de reconocer interrupciones y habilitar nuevas posibilidades de continuidad.

Los encuentros mostraron que FPB y Rumbo ocupan lugares diferentes pero significativos en la identidad institucional. Ambos expresan, con sus particularidades, tensiones, logros y desafíos, una característica que apareció reiteradamente: la capacidad de UTU para construir distintas puertas de entrada y retorno al sistema educativo. El desafío hacia adelante consiste en que esas puertas no constituyan recorridos aislados, sino que puedan articularse con

nuevas oportunidades formativas, construyendo para que quienes llegan, vuelven o permanecen tengan posibilidades para continuar y proyectarse.

6.2. Accesibilidad e inclusión: construir una UTU donde todos y todas puedan participar

La dimensión de la educación inclusiva atravesó múltiples conversaciones, aunque adquirió expresiones diferentes según los centros y los territorios. Las intervenciones hicieron referencia a estudiantes en situación de discapacidad, barreras arquitectónicas, desigualdades socioeconómicas, diversidad sexual, distintas edades y responsabilidades de cuidado, contextos de privación de libertad y situaciones que requieren formatos educativos más flexibles. Más que reunir estas experiencias a partir de las características de determinadas poblaciones, interesa analizarlas desde una pregunta común: **¿qué condiciones institucionales habilitan o dificultan que la diversidad de estudiantes puedan participar, aprender y continuar sus trayectorias educativas en UTU?**

Desde esta perspectiva, la diversidad no constituye una excepción que la institución deba atender, **sino una condición constitutiva de los sistemas educativos** (UNESCO, 2017). El desafío de la inclusión se desplaza así desde la adaptación de determinados estudiantes hacia la **identificación y transformación de las barreras que pueden producirse en las culturas, las políticas y las prácticas institucionales** (Booth y Ainscow, 2002).

Los encuentros permitieron reconocer avances significativos, pero también barreras todavía presentes. Esa coexistencia resulta especialmente relevante: **la inclusión no aparece como una meta alcanzada, sino como un proceso que obliga a la institución a revisar permanentemente quiénes pueden acceder, participar y aprender, qué obstáculos encuentran y qué transformaciones son necesarias para removerlos.**

- **inclusión de estudiantes en situación de discapacidad**
Varios testimonios dieron cuenta de experiencias

significativas vinculadas a la participación de estudiantes con discapacidad en UTU. Un docente de Artigas señaló con orgullo: **«ya han egresado varios alumnos sordos [...] la integración de esos compañeros al resto de los grupos fue muy buena»**, destacando tanto el egreso como los aprendizajes construidos

El egreso de estudiantes en situación de discapacidad constituye un dato especialmente significativo, pero los propios relatos invitan a mirar más allá del resultado y preguntarse por las condiciones, apoyos y prácticas institucionales que hicieron posible esos recorridos. Desde el enfoque de educación inclusiva, **no alcanza con garantizar el acceso: el desafío comprende también generar condiciones para la participación, el aprendizaje y el egreso (UNESCO, 2020).**

Al mismo tiempo, los encuentros hicieron visibles limitaciones en los apoyos disponibles. Solo un centro mencionó explícitamente el diseño e implementación del PIAR³, lo que sugiere desigualdades en la implementación de esta herramienta

Siguiendo a Ainscow (2001), las situaciones a las que se hizo alusión, pueden ser analizadas en términos de barreras para el aprendizaje y la participación, desplazando la mirada desde las características o dificultades individuales hacia las condiciones que ofrece la institución. Esta perspectiva abre, además, una pregunta relevante para UTU: ¿qué puede aprenderse de aquellos centros y experiencias en los que trayectorias diversas logran sostenerse y alcanzar el egreso?

- **Accesibilidad: cuando la barrera está en el entorno**

Las condiciones de accesibilidad física reaparecieron en este apartado desde una perspectiva específicamente vinculada con la inclusión. «Tenemos barreras en el propio edificio si hablamos de inclusión», reconoció uno de los centros. La expresión adquiere especial relevancia porque sitúa la barrera no en las características del estudiante, sino en las condiciones que ofrece el entorno institucional.

3 Plan Individual de Ajustes Razonables.

Los relatos mostraron también iniciativas orientadas a transformar esos espacios. En el noreste, una adscripta propuso reutilizar salones o rincones como espacios de convivencia y contención, creando lugares de juego, convivencia y encuentro. A su vez, se mencionó sobre una iniciativa impulsada por estudiantes de crear baños sin distinción de género en un centro de Montevideo. Estos ejemplos muestran que la accesibilidad puede pensarse en un sentido amplio: hacer que la institución pueda ser habitada por personas y formas de estar diversas.

Estas experiencias no eliminan las dificultades estructurales señaladas en otros apartados, pero permiten observar cómo algunos centros comienzan a revisar sus espacios desde la pregunta por quiénes pueden utilizarlos, de qué manera y bajo qué condiciones

- **Equidad; respuestas diferentes frente a condiciones diferentes:**

Otra dimensión presente en los encuentros fue la necesidad de reconocer que los y las estudiantes se vinculan a las propuestas educativas de UTU con trayectos sociales, familiares, económicos muy diversos y desiguales. Desde la Dirección General se expresó que «lo primero es que los estudiantes puedan realmente estar y asistan», haciendo referencia a medidas como la ampliación de servicios de alimentación, becas de transporte u otros sistemas de apoyo.

Varios centros compartieron distintas **estrategias orientadas a responder a situaciones concretas**: apoyos específicos en lectoescritura para estudiantes que lo requieran (como el proyecto de Colonia Nicolich que solicitó 10 horas por turno de apoyo específico), coordinación con programas como Aprender Todos y Yo Estudio y Trabajo, y dispositivos de escucha, como el «buzón de sugerencias». Tal y como se señaló, «la estrategia de la buzonería fue muy útil» en tanto habilita canales de expresión que fortalecen el vínculo educativo. Asimismo, la flexibilización de formatos (semipresencialidad, adecuación de horarios, propuestas modulares) aparece como una estrategia clave para garantizar la continuidad, especialmente para estudiantes con hijos e hijas a cargo

o estudiantes con responsabilidades laborales o cuidado de otros familiares.

Desde esta perspectiva, la flexibilidad no implica disminuir las expectativas educativas, sino revisar aquellos aspectos de la organización institucional que pueden convertirse en obstáculos cuando presuponen que todos los estudiantes disponen de los mismos tiempos, recursos y condiciones para estudiar.

- **Inclusión y reconocimiento social: transformar también las miradas sobre UTU**

Los encuentros mostraron que las barreras para la inclusión no son únicamente materiales u organizativas. También aparecieron referencias a representaciones sociales, estigmas y prejuicios asociados tanto a territorios como a la propia educación técnica profesional. Un grupo de docentes planteó como uno de sus objetivos «romper con la estigmatización del barrio» que incidía sobre la imagen del centro, promoviendo actividades de integración comunitaria y estrategias de comunicación orientadas a transformar esa representación

Los propios estudiantes identificaron también la persistencia de determinadas construcciones simbólicas hacia UTU. Uno de ellos propuso que «sobre los prejuicios que a veces tenemos por ser estudiantes de UTU, tal vez deberíamos hacer más encuentros para reducir brechas simbólicas». Es relevante que la respuesta imaginada por el propio estudiante sea el encuentro con otros: frente al prejuicio, propone conocimiento, intercambio y diálogo.

Estas intervenciones amplían la mirada sobre la inclusión. La pregunta no refiere solamente **a quién puede ingresar a UTU, sino también a qué reconocimiento social reciben quienes estudian allí y los saberes que construyen**. En este sentido, la participación en ferias, exposiciones y actividades abiertas a la comunidad permite hacer visibles producciones estudiantiles y propuestas formativas muy diversas, contribuyendo a poner en discusión jerarquías históricas entre distintos tipos de conocimiento y entre educación denominada «académica» y educación técnico-profesional.

La diversidad interna de UTU constituye, desde esta perspectiva, una oportunidad para reconocer el valor de diferentes saberes, orientaciones y experiencias formativas. La inclusión supone también construir una institución en la que las distintas formas de aprender, producir y saber puedan ser igualmente reconocidas y valoradas.

- **Ser estudiante de UTU en otros contextos**

Aunque tuvo una presencia acotada en los relatos, la educación en contextos de privación de libertad abrió una dimensión especialmente significativa para pensar los alcances de la inclusión en UTU. Una docente de Plan Rumbo compartió su experiencia de trabajo en este ámbito y destacó los desafíos que supone construir propuestas educativas en condiciones particulares, señalando una idea de especial relevancia institucional: «ellos también son estudiantes de UTU».

La expresión amplía la manera de pensar la pertenencia institucional. Ser estudiante de UTU no queda definido exclusivamente por asistir a uno de sus centros educativos, sino por formar parte de una experiencia educativa que puede construirse también en otros contextos. La privación de libertad no suspende el derecho a la educación ni la condición de estudiante y **plantea a la institución el desafío de generar propuestas capaces de sostener ese derecho en escenarios atravesados por restricciones específicas**

En la misma dirección, una directora incluyó entre las proyecciones de su centro la posibilidad de «**integrar el Rumbo del INR**» a otras propuestas educativas. Más allá de las modalidades concretas que pudiera asumir esa articulación, la iniciativa resulta relevante porque invita a pensar cómo generar vínculos entre experiencias educativas que se desarrollan en contextos diferentes y cómo hacer que quienes estudian en contextos de privación de libertad sean reconocidos también como parte de la comunidad educativa de UTU.

La información recogida sobre estas experiencias durante los Encuentros que Cuentan fue limitada, por lo que no permite profundizar

en sus características, alcances o resultados. Sin embargo, esa escasa presencia constituye en sí misma un elemento a considerar: hay experiencias educativas que permanecieron menos visibles en los encuentros y que podrían requerir espacios específicos de escucha y reconocimiento en futuras instancias.

- **La inclusión como pregunta permanente**

Los relatos permiten advertir que la inclusión se vuelve particularmente visible allí donde aparece una barrera. Un edificio que no permite acceder, un horario incompatible con responsabilidades de cuidado, la ausencia de un apoyo necesario, un prejuicio sobre la educación técnica o una propuesta que no contempla determinadas situaciones hacen visible que las dificultades no deben ser colocadas exclusivamente en las personas, sino en las condiciones que las instituciones construyen para recibirlas y acompañarlas.

En este sentido, uno de los aprendizajes que dejan los encuentros para UTU es reconocerse como una institución que identifica avances, pero que también comienza a poner nombre a aquello que todavía necesita transformar para profundizar la inclusión. Avanzar hacia una educación más inclusiva implica no solo ampliar las puertas de entrada, sino revisar continuamente las condiciones que existen detrás de esas puertas para que la diversidad pueda efectivamente formar parte de la vida institucional.

6.3. Salud mental y bienestar: el centro educativo como espacio de cuidado, pertenencia y construcción de oportunidades

La salud mental y el bienestar atravesaron de distintas maneras las conversaciones desarrolladas en Encuentros que Cuentan. Aparecieron preocupaciones vinculadas con situaciones de sufrimiento, consumos problemáticos, violencia, desvinculación o necesidad de apoyos especializados; pero también numerosos relatos sobre vínculos, participación, proyectos, escucha, disfrute, pertenencia y oportunidades que los propios centros construyen cotidianamente.

Esta amplitud resulta particularmente significativa porque invita a **no reducir la salud mental a la presencia o ausencia de patologías ni a identificarla exclusivamente con la intervención de profesionales especializados**. Promover salud mental implica también generar condiciones para que quienes forman parte de la comunidad educativa puedan construir vínculos significativos, desarrollar capacidades, participar, encontrar apoyos frente a las dificultades y proyectarse hacia el futuro. En la adolescencia, los entornos protectores y de apoyo en la familia, la escuela y la comunidad constituyen dimensiones relevantes para el bienestar, al igual que las relaciones sociales positivas, las capacidades socioemocionales y las oportunidades de desarrollo personal (OMS, 2025).

Desde esta perspectiva, el centro educativo adquiere un lugar particular. **La educación no sustituye a los dispositivos de salud mental ni tiene por función diagnosticar o tratar, pero puede y debe constituirse en un espacio cotidiano de promoción, prevención y cuidado**. Ser reconocido, encontrar adultos disponibles, construir vínculos con pares, participar de un proyecto, descubrir una capacidad, disponer de espacios de expresión o poder imaginar un futuro posible son experiencias educativas que también forman parte de la construcción del bienestar.

Los relatos recogidos permiten, por tanto, ampliar la pregunta. No se trata solo de qué hace UTU cuando un estudiante presenta una situación de sufrimiento, sino también de qué experiencias educativas construyen los centros para favorecer el bienestar, fortalecer vínculos y producir condiciones protectoras antes de que las dificultades se expresen o profundicen.

- **La capacidad protectora de la experiencia educativa:** Uno de los hallazgos de los encuentros es que muchas de las prácticas que pueden contribuir al bienestar no fueron presentadas necesariamente bajo la etiqueta de “salud mental”. Su potencial aparece, precisamente, en aquello que la educación puede producir como experiencia: despertar un interés, descubrir una capacidad, encontrar algo en lo que sentirse competente, participar de

un proyecto colectivo, asumir responsabilidades, ser reconocido por otros o comenzar a imaginar un futuro posible.

Desde esta perspectiva, la capacidad protectora de un centro educativo no reside únicamente en su posibilidad de responder cuando aparece una dificultad. También se construye cotidianamente cuando **la experiencia educativa ofrece sentido, reconocimiento, pertenencia y posibilidades de proyección.**

Expresiones de los propios estudiantes como **«los docentes saben quiénes somos», «los adscriptos siempre están para nosotros», «se formó un grupo divino»** o la referencia a UTU como **«un segundo hogar»** muestran el valor que adquiere sentirse reconocido y formar parte de una trama de relaciones significativa. La pertenencia puede pensarse, en este sentido, como una dimensión del cuidado. Un centro educativo protector no es aquel en el que nunca existen conflictos, sufrimientos o situaciones complejas, sino aquel que amplía las posibilidades de que cada estudiante pueda ser visto, encontrar a quién recurrir, tener algo para aportar y seguir formando parte de una experiencia colectiva. La salud mental se juega así también en la calidad de la experiencia cotidiana de estar en el centro educativo, y no únicamente en la respuesta institucional frente a una situación crítica.

- **Adultos disponibles y apoyos especializados: una trama de cuidado**

La presencia de psicólogos/as en distintos centros fue ampliamente valorada por estudiantes y equipos. En Durazno, por ejemplo, se anunció con satisfacción **«la psicóloga recientemente nombrada»**, mientras que un estudiante de una escuela técnica del litoral norte señaló que **«la psicóloga nos ayuda con problemas dentro y fuera de la institución»**. Al mismo tiempo, los propios estudiantes identificaron las limitaciones existentes: **«la psicóloga solo va dos veces a la semana, es algo que se tendría que mejorar»**. Estos testimonios ponen de manifiesto la importancia de contar con **recursos especializados accesibles y con una presencia suficiente,**

particularmente para aquellas situaciones que requieren una intervención profesional específica.

Sin embargo, los encuentros mostraron también que la construcción cotidiana de bienestar no descansa exclusivamente en estas figuras. De este modo, la salud mental puede pensarse como una responsabilidad institucional compartida, aunque no indiferenciada. Cada actor interviene desde su función y sus competencias: docentes, adscriptos, educadores, equipos de gestión y pares pueden escuchar, generar vínculos, promover bienestar y reconocer situaciones que requieren atención, mientras que la evaluación y el tratamiento de problemas de salud mental corresponden a profesionales y servicios especializados.

- **Promover bienestar: encontrarse, expresarse y participar**
Los encuentros permitieron conocer diversas iniciativas explícitamente orientadas a la promoción del bienestar. En un centro de Montevideo se desarrollaron actividades en torno al Día Mundial de la Salud Mental; en Durazno, estudiantes de comunicación produjeron materiales audiovisuales sobre salud mental y bullying que posteriormente fueron compartidos con sus familias y comunidad. También se mencionaron charlas con profesionales y talleres de autocuidado dirigidos a estudiantes y docentes.
- Junto con estas acciones más directamente vinculadas con la temática, aparecieron otras experiencias cuyo valor puede ser leído desde una perspectiva de promoción: campamentos educativos, salidas grupales, actividades recreativas, espacios de convivencia, proyectos colectivos y propuestas orientadas a ampliar la participación estudiantil.

En algunos centros se impulsaron también espacios para poner en palabras preocupaciones presentes en la vida cotidiana. Un **“foro sobre el uso del celular”** permitió que los propios estudiantes reflexionaran sobre su relación con la tecnología y el bienestar, mientras que otras instituciones comenzaron a incorporar encuestas vinculadas con el clima y el bienestar estudiantil.

Estas experiencias muestran una concepción de promoción que trasciende las acciones puntuales de sensibilización. **Hablar de salud mental importa, pero también importa construir instituciones donde existan tiempos y espacios para encontrarse, conversar, participar, crear y construir con otros.**

En esta dimensión adquiere especial relevancia la voz estudiantil. La experiencia reciente de promotores juveniles de salud desarrollada en Uruguay con apoyo de OPS muestra precisamente el valor de **reconocer a los propios jóvenes como actores capaces de generar conversaciones sobre bienestar y construir espacios de confianza entre pares.** Esta perspectiva dialoga con experiencias recogidas en los encuentros, donde algunos estudiantes no solo solicitaron apoyo, sino que acompañaron a otros, propusieron actividades o se involucraron directamente en la búsqueda de respuestas.

- **Del riesgo a la anticipación: mirar sin patologizar**
Los equipos de gestión y docentes plantearon también la preocupación por identificar tempranamente situaciones que requieren atención. Se hizo referencia a problemas vinculados con salud mental, consumos problemáticos, violencia y otras circunstancias frente a las cuales, en palabras de algunos actores, la institución en ocasiones logra intervenir y en otras siente que **«llega tarde».**
- Esta preocupación pone de manifiesto la necesidad de fortalecer las capacidades institucionales para identificar situaciones de riesgo, escuchar, acompañar y articular oportunamente con los recursos adecuados. Sin embargo, **anticipar no debería significar convertir a docentes y centros educativos en espacios de diagnóstico ni interpretar cualquier dificultad escolar en clave de patología**

En este punto, algunas intervenciones ofrecieron una perspectiva particularmente interesante. Un director destacó la importancia de la inscripción como acto pedagógico, entendida como una primera oportunidad para comenzar a conocer al estudiante y sus circunstancias.

También se planteó la necesidad de «anticipar la desvinculación» y reconocer tempranamente cambios que puedan indicar que alguien está atravesando una situación que dificulta su participación educativa. De igual forma, un psicólogo señaló que es vital **«mostrar la escuela participando, como manera de atraer más chiquilines»** y contener a quienes se encuentran en riesgo de desvinculación.

La anticipación aparece así vinculada con una capacidad institucional aparentemente sencilla, pero fundamental: conocer a quienes forman parte del centro y prestar atención a sus trayectorias. Cuando existen vínculos cotidianos es más probable advertir una ausencia reiterada, un cambio significativo en la participación, un aislamiento progresivo o alguna otra señal que indique la necesidad de acercarse, preguntar y ofrecer apoyo. No para diagnosticar, sino para evitar que alguien se vuelva invisible antes de que la institución advierta que necesitaba ser acompañado.

Ante situaciones de mayor complejidad, algunos centros relataron la activación de redes internas y externas de apoyo. Esta capacidad de articulación resulta central: **el centro educativo puede escuchar, acompañar y facilitar el acceso a la atención, pero no debería quedar solo frente a situaciones que requieren respuestas de otros sectores o niveles especializados.**

De este modo, los relatos de Encuentros que Cuentan permiten pensar la salud mental desde distintas dimensiones: promover bienestar, construir pertenencia y sentido, generar oportunidades de participación, contar con adultos disponibles, reconocer tempranamente situaciones que requieren apoyo y articular con recursos especializados cuando es necesario. Más que incorporar la salud mental como un nuevo problema que la educación debe resolver, el desafío consiste en fortalecer aquello que los centros pueden producir desde su especificidad: experiencias educativas en las que sea posible aprender, vincularse, participar, sentirse parte y construir futuro.

6.4. Movilidad humana, diversidad cultural y contextos de frontera

Como se señaló al analizar las particularidades territoriales, en algunos centros de UTU (especialmente aquellos ubicados en zonas fronterizas o en territorios caracterizados por una importante circulación de población) la movilidad humana y la diversidad lingüística y cultural forman parte de la vida educativa cotidiana. Más que reiterar aquí esas características, interesa recuperar **qué desafíos y posibilidades plantean para la experiencia educativa y para las respuestas institucionales.**

- **Diversidad cultural y lingüística: otras experiencias entran al aula:** En algunos centros esta diversidad adquiere una presencia especialmente significativa. En una escuela técnica en Chuy (frontera con Brasil) se señaló, por ejemplo, que aproximadamente **«un 80% son inmigrantes (brasileños, suecos, entre otros)»**, dando cuenta de una comunidad educativa caracterizada por una fuerte heterogeneidad de procedencias y experiencias culturales. Algo similar apareció en Maldonado, donde un docente relató que en uno de sus grupos **«solo uno era nacido en La Barra; el resto eran migrantes de otros países y de otros puntos de Uruguay»**. La presencia de estudiantes con diferentes procedencias introduce experiencias, conocimientos, lenguas y referencias culturales que pueden enriquecer los procesos educativos cuando encuentran espacios para ser reconocidos y puestos en diálogo. En los territorios de frontera, esta realidad adquiere características particulares. Allí, la diversidad lingüística y cultural forma parte de la vida cotidiana y desborda las fronteras administrativas entre países. Asimismo, se reconocieron desafíos de idioma: hubo referencias a que en Rivera y Artigas se está trabajando en cursos de portugués básico para docentes, y en materiales bilingües para estudiantes brasileños. Esto plantea un desafío que excede la adaptación individual de quienes llegan al centro: supone preguntarse cómo una institución educativa situada en un **territorio fronterizo**

incorpora las características lingüísticas y culturales de ese territorio en sus prácticas educativas

- **Cuando la movilidad humana se convierte en una oportunidad educativa:** Algunos centros convirtieron los aportes de estudiantes de distintos lugares en contenido educativo. En San José, estudiantes de UTU desarrollaron un proyecto orientado a recuperar «**historias de los migrantes**» de su comunidad y diseñaron un foto-relato que fue reconocido en la Feria del Libro local. En Artigas se mencionó la realización de un «**Foro sobre migrantes**» generando un espacio para conversar sobre experiencias, necesidades y desafíos con la inclusión. En un Campus se habló de la «Valija migrante» en coordinación con el Programa de Derechos Humanos de CODICEN, a partir de entrevistas a familias migrantes de estudiantes y de la elaboración de materiales educativos con esas historias. La diversidad cultural deja así de ser únicamente algo que la institución debe «atender» y puede convertirse en una oportunidad pedagógica para conocer el territorio, ampliar perspectivas y construir formas de convivencia intercultural.
- **De la diversidad a las condiciones para participar:** Los encuentros permitieron advertir también que las trayectorias vinculadas con procesos de movilidad humana pueden encontrar dificultades específicas. Las diferencias lingüísticas, determinados requerimientos administrativos o el desconocimiento inicial de las formas de funcionamiento del sistema educativo pueden convertirse en barreras que requieren respuestas institucionales. En este punto resulta importante evitar una lectura que sitúe la dificultad en la condición de migrante. No es la diversidad cultural o lingüística la que constituye un problema; las dificultades aparecen cuando las condiciones institucionales no permiten reconocerla o responder adecuadamente a ella.

- **Habitar la frontera: una realidad educativa particular.** Los relatos provenientes de centros del Chuy, Rivera y otros territorios fronterizos introducen particularidades. Las fronteras nacionales no necesariamente delimitan las experiencias cotidianas de las personas. Las relaciones familiares, laborales, comerciales, culturales y lingüísticas pueden atravesarlas de manera permanente. Por eso, hablar únicamente de «estudiantes migrantes» puede resultar insuficiente para comprender estas realidades. La experiencia educativa en contextos de frontera se construye en territorios donde lenguas, culturas y formas de circulación conviven cotidianamente, generando desafíos y oportunidades particulares para los centros. Reconocer esta especificidad permite avanzar hacia una planificación educativa más situada: no se trata solamente de disponer de una oferta educativa en el territorio, sino de comprender quiénes lo habitan, cómo circulan, qué lenguas utilizan, qué vínculos construyen y qué características adquieren allí sus trayectorias educativas.

6.5. Ruralidades: la educación técnica en territorio rural y su vínculo urbano-rural

La ruralidad ocupó un lugar significativo en los Encuentros que Cuentan, particularmente a través de las experiencias de escuelas agrarias, anexos y propuestas educativas ubicadas fuera de los principales centros urbanos. Los relatos volvieron visibles algunas condiciones ya señaladas en otros apartados (como las dificultades de transporte, infraestructura o disponibilidad de recursos), pero también permiten reconocer una dimensión más profunda: educar en territorios rurales supone **construir respuestas institucionales capaces de dialogar con formas particulares de habitar, producir, desplazarse, aprender y proyectar el futuro.**

En este sentido, resulta más preciso hablar de ruralidades, en plural. Los encuentros mostraron centros próximos a ciudades y otros ubicados a importantes distancias; estudiantes que residen durante parte de la semana en la institución y otros que recorren largos trayectos para asistir; territorios ganaderos, agrícolas, forestales o fronterizos; propuestas vinculadas con saberes productivos históricos y otras que incorporan tecnologías, energías renovables, robótica, logística o nuevas áreas de formación. Esa heterogeneidad cuestiona cualquier imagen de «lo rural» como una realidad única y muestra que la pertinencia de la educación técnico-profesional se construye necesariamente en diálogo con las características y transformaciones de cada territorio.

Una expresión particularmente interesante de esa capacidad de adaptación aparece en las formas de organizar la experiencia educativa. La alternancia, por ejemplo, fue reivindicada enfáticamente por uno de los docentes: **«soy un gran defensor de la alternancia [...] revalorizar la alternancia»**. Más que una modalidad organizativa, permite establecer una relación particular entre escuela, familia y territorio, articulando los tiempos de formación institucional con las experiencias cotidianas y productivas de los y las estudiantes. El conocimiento no queda así confinado al espacio escolar: **circula entre la escuela y el territorio, entre la formación y la experiencia, entre aquello que se aprende y los contextos en los que ese aprendizaje puede ponerse en juego**.

En este sentido, la residencia para estudiantes se piensa conjuntamente con este modelo y pone en valor otros aspectos que exceden únicamente la posibilidad de alojamiento, un director señaló que, a partir de contar con esta posibilidad «triplicaron la inscripción en dos años»; en otros centros se mencionaron altos niveles de asistencia e incluso una demanda superior a la capacidad disponible. Las residencias hacen posible el acceso para estudiantes que de otra manera encontrarían importantes dificultades para concurrir diariamente, pero al mismo tiempo **construyen una experiencia educativa particular, atravesada por la convivencia, las responsabilidades compartidas y una mayor integración entre los tiempos de formación y la vida cotidiana del centro**. En estos contextos, la organización del tiempo y del espacio se convierte también en una decisión pedagógica.

Precisamente por ello, la cuestión de las distancias adquiere en las ruralidades un significado diferente. Las expresiones **«no contamos con un chofer permanente para el micro»** o **«el transporte es una debilidad, por la frecuencia, y hace que no sea muy elegido»** muestran una problemática ya señalada anteriormente en la relatoría, pero que aquí adquiere otra dimensión: **la distancia no constituye por sí misma una barrera educativa; se convierte en barrera cuando no existen las condiciones que permitan atravesarla.**

Contar con un vehículo pero no disponer de chofer, tener un campo de prácticas a 15 kilómetros pero no poder garantizar el traslado o disponer de una propuesta demandada que no puede recibir a la cantidad de estudiantes interesados, muestran cómo las posibilidades educativas dependen también de la organización material del territorio. Una de las expresiones recogidas sintetiza bien esta tensión: **«la escuela podría tener más, pero la infraestructura no lo permite; un 40% de las familias nos eligen pero no podemos atenderlas»**. No se trata aquí de volver sobre las necesidades edilicias ya desarrolladas, sino de advertir que, en determinados territorios, la capacidad institucional, el transporte, las residencias y el acceso a los espacios de práctica definen concretamente hasta dónde puede **llegar una oportunidad educativa.**

Pero los relatos rurales estuvieron lejos de quedar circunscriptos a las dificultades. Por el contrario, mostraron centros que se preguntan activamente qué formación tiene sentido ofrecer en territorios que también están cambiando. Las y los jóvenes también hicieron explícitas esas expectativas. En Flores plantearon **«queremos pasantías con empresas y productores privados»**; en otro territorio surgió la demanda de contar con un Tecnólogo en Agricultura Familiar. Tambo, huerta, granja, forestación y maquinaria convivieron en los relatos con robótica, energías renovables, logística y nuevas tecnologías. Esto permite alejarse de otra asociación frecuente: ruralidad no es sinónimo de tradición ni innovación es sinónimo de urbanidad. Una educación situada no es aquella que reproduce indefinidamente lo que el territorio ya hace, sino la que reconoce sus saberes y capacidades al mismo tiempo que ofrece herramientas para participar de sus transformaciones

En esa misma dirección resultaron particularmente interesantes las experiencias que pusieron en circulación estudiantes, conocimientos y prácticas entre territorios rurales y urbanos. En Artigas, un Bachillerato Agrario planteó «aumentar el número de estudiantes externos» y «profundizar el vínculo entre el campo y la educación». En otra experiencia, el intercambio permitió, según una expresión surgida en los encuentros, «conectar el tambo con la leche del almacén», una expresión que contiene una idea educativa relevante: hacer visibles las relaciones entre aquello que se produce, los territorios donde se produce y la vida cotidiana de quienes muchas veces conocen el producto sin conocer los procesos, saberes y trabajos que lo hacen posible.

Por eso, más que hablar de una integración entre dos mundos separados, los relatos permiten pensar en **circulaciones entre lo rural y lo urbano**. Estudiantes, conocimientos, tecnologías, alimentos, experiencias productivas y oportunidades educativas atraviesan permanentemente esos límites. Los proyectos de energías renovables desarrollados en predios rurales, la participación de escuelas agrarias en competencias de robótica o las experiencias compartidas con otros centros muestran precisamente que **la educación técnico-profesional puede contribuir a poner esos mundos en diálogo**

Los encuentros hicieron visible, además, que en algunas localidades pequeñas la escuela ocupa un lugar que desborda su función estrictamente educativa. Un docente lo expresó de manera especialmente gráfica: **«aprovechamos la oportunidad de ser un centro pequeño; la escuela cumple ese rol cuando no había ni siquiera cancha de fútbol»**. En estos contextos, el centro se transforma también en espacio de encuentro y mantiene relaciones muy próximas con familias, productores, organizaciones e instituciones locales. Esa proximidad no debería idealizarse (las comunidades pequeñas también atraviesan desigualdades y situaciones complejas), pero constituye una característica territorial que puede convertirse en una fortaleza: **la posibilidad de construir educación desde un conocimiento cercano de las personas, los recursos, los problemas y las oportunidades existentes en el entorno**.

6.6. Trayectorias de vida y vínculos que perduran

A lo largo de los Encuentros que Cuentan aparecieron historias que muestran que la relación con UTU no necesariamente comienza ni termina en un único tramo educativo. En algunos casos, exestudiantes regresan años después como docentes, adscriptos/as, integrantes de equipos de gestión o simplemente como egresados que mantienen un vínculo con el centro. En otros, personas adultas retoman estudios interrumpidos, vuelven a formarse en nuevas áreas o encuentran en UTU una posibilidad de reorientar sus proyectos educativos y laborales.

Estas trayectorias permiten reconocer que la experiencia educativa puede adquirir sentidos diferentes en distintos momentos de la vida. Un profesor expresó: **«Todo lo que sé lo aprendí aquí»**, luego de haber transitado más de una propuesta formativa dentro de la institución. En otro centro se destacó que **«suelen visitarnos muy a menudo estudiantes que egresaron, eso nos fortalece como comunidad»**. Más que anécdotas aisladas, estas experiencias muestran la persistencia de vínculos que exceden la matrícula y el egreso

En algunos relatos, además, el egreso adquirió un alcance que trasciende la experiencia individual. En un Polo Tecnológico del litoral norte se señaló que **«la mayoría de los egresados del Polo son la primera generación de egreso de Bachillerato de la familia»**. Este dato introduce una dimensión especialmente relevante: una trayectoria educativa puede ampliar no solo las posibilidades de quien egresa, sino también los horizontes educativos que se vuelven imaginables dentro de una familia y una comunidad.

Desde esta perspectiva, el valor de UTU no reside únicamente en conducir a los estudiantes hasta una certificación, sino también en la posibilidad de seguir formando parte de sus recorridos posteriores: **como espacio al que se vuelve, desde el cual se continúa estudiando, trabajando, emprendiendo o incluso regresando para acompañar a nuevas generaciones.**

Los relatos permiten así pensar la trayectoria educativa no como una secuencia cerrada, sino como un vínculo que puede prolongarse y adquirir nuevos sentidos con el tiempo. En ese movimiento entre ingreso, permanencia, egreso, retorno y nuevos comienzos, **UTU aparece como una institución que puede acompañar distintos momentos de la vida educativa y laboral de las personas.**

7. Consideraciones finales

Los Encuentros que Cuentan 2025 permitieron construir una lectura institucional a partir de perspectivas provenientes de centros, territorios y actores diversos. Durante las jornadas se compartieron datos, preocupaciones, proyectos, demandas, logros y expectativas; pero fundamentalmente experiencias educativas que no siempre encuentran espacios sistemáticos de circulación. Su análisis conjunto confirma la heterogeneidad de UTU y, al mismo tiempo, permite identificar desafíos y capacidades compartidas entre territorios urbanos, rurales y fronterizos; centros de distinta escala; y propuestas de educación media, terciaria, formación profesional y continuidad educativa.

Los encuentros hicieron visibles desafíos que requieren respuestas institucionales: interrupciones de las trayectorias educativas, desigualdades territoriales, dificultades de accesibilidad y transporte, insuficiencia de determinados recursos humanos, restricciones de infraestructura y demandas vinculadas con el bienestar y la convivencia. Al mismo tiempo, evidenciaron la capacidad de los centros para generar respuestas, construir vínculos, desarrollar proyectos y articular recursos y actores en torno a la educación

Un aprendizaje central del proceso es el valor del conocimiento producido en los territorios. Los centros no aparecen únicamente como ámbitos en los que se expresan necesidades, sino también como espacios con experiencia acumulada, capacidad de análisis y producción de alternativas. Incorporar ese saber situado a los procesos de decisión constituye una condición relevante para fortalecer una gestión institucional descentralizada, participativa y basada en evidencia.

La participación estudiantil reforzó esta perspectiva. Sus intervenciones permitieron conocer qué aspectos de UTU valoran, qué experiencias fortalecen su pertenencia, qué dificultades identifican y qué transformaciones proponen. El desafío institucional consiste en generar mecanismos que permitan que esas voces tengan continuidad y puedan integrarse de manera sistemática a los procesos de análisis, planificación y evaluación.

Dar la palabra, escuchar, considerar e incorporar aportes a las decisiones constituyen niveles diferentes de participación. Por ello, uno de los desafíos posteriores a los Encuentros que Cuentan es avanzar hacia dispositivos estables que permitan integrar la participación de estudiantes y demás actores de la comunidad educativa a las prácticas habituales de la institución.

El proceso también mostró que las distintas experiencias y voces no tuvieron el mismo nivel de presencia. La educación en contextos de privación de libertad, determinadas situaciones vinculadas con la discapacidad, la movilidad humana y algunas realidades territoriales tuvieron una representación más acotada. Esta constatación señala la conveniencia de ampliar y diversificar las condiciones de participación en futuras instancias, de modo de incorporar perspectivas que permanecieron menos visibles

La relevancia de Encuentros que Cuentan no se agota, por tanto, en la riqueza de los intercambios ni en la sistematización realizada en esta relatoría. Su proyección institucional dependerá de la capacidad para transformar lo recogido en aprendizaje organizacional, decisiones, líneas de acción y mecanismos de seguimiento.

En uno de los encuentros se propuso «que año a año nos encontremos y veamos si lo proyectado fue logrado». Esta formulación introduce una dimensión estratégica: volver sobre los compromisos asumidos, analizar avances y obstáculos, identificar nuevas situaciones y registrar los aprendizajes producidos durante el proceso.

Institucionalizar esta lógica permitiría que Encuentros que Cuentan evolucione desde una instancia de intercambio y presentación hacia un

dispositivo periódico de memoria institucional, aprendizaje colectivo, seguimiento y rendición de cuentas sobre los temas incorporados a la agenda.

La expresión «educar no es un acto solitario», recogida durante los encuentros, sintetiza una de las principales conclusiones del proceso. Sostener trayectorias, transformar prácticas, construir propuestas pertinentes y responder a situaciones complejas requiere una trama de responsabilidades compartidas entre estudiantes, docentes, equipos de gestión, familias, comunidades, territorios y distintos niveles de conducción institucional.

En este sentido, el principal valor de la experiencia reside en haber generado condiciones para que diferentes componentes de esa trama institucional pudieran encontrarse, reconocerse, intercambiar aprendizajes y construir una lectura compartida de los desafíos

La presente relatoría no busca cerrar ese proceso, sino devolver a la institución una sistematización organizada de aprendizajes, tensiones, preguntas y desafíos que pueda servir como referencia para la planificación y la toma de decisiones.

La circulación de la palabra permite reconocer desafíos compartidos, visibilizar respuestas desarrolladas en otros territorios y producir nuevas preguntas institucionales. El paso siguiente consiste en asegurar que esa circulación tenga continuidad y se traduzca en capacidad de acción.

El desafío institucional que queda planteado es dar continuidad a lo expresado en los encuentros:

**que vuelva a los centros;
que contribuya a revisar prácticas;
que se traduzca en decisiones y acciones;
y que, en futuras instancias, permita analizar no solo qué tenemos
para contar, sino también qué hicimos con aquello que escuchamos.**

Fuente de información: Relatoría unificada de los Encuentros que Cuentan – UTU (octubre-noviembre de 2025), compilada por las Direcciones Técnicas de Gestión Académica y de Gestión Educativa de UTU. Las citas y los datos incluidos en este documento provienen de los testimonios y reportes presentados en dichas instancias.

8. Bibliografía

Ainscow, M. (2001). Desarrollo de escuelas inclusivas: Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares. Narcea.

Ainscow, M., & Booth, T. (2002). Índice de inclusión: Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas. UNESCO / CSIE.

Arocena, R. y Sutz, J. (2003). Subdesarrollo e innovación. Navegando contra el viento. Madrid: Cambridge University Press.

Dubet, F. (1994). Sociología de la experiencia. Madrid: Editorial Complutense.

Dubet, F. (2006). El declive de la institución. Barcelona: Gedisa.

Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). En la escuela. Sociología de la experiencia escolar. Buenos Aires: Losada. Traducción de Eduardo Gudiño Kieffer

Freire, P. (1970). Pedagogía del oprimido. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

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

UNESCO. (2020). Informe de seguimiento de la educación en el mundo 2020: Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción. UNESCO

UNESCO. (2017). Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación. UNESCO.



+INNOVACIÓN
+COMUNIDAD
+UTU