

RELACIONES ENTRE TRABAJO Y EDUCACIÓN EN LA EDUCACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA UTU: LOS APORTES DEL CONOCIMIENTO PRODUCTIVO

RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO NA EDUCAÇÃO TÉCNICA E TECNOLÓGICA DA UTU: AS CONTRIBUIÇÕES DO CONHECIMENTO PRODUTIVO

Iliana Santa Marta

Universidad del Trabajo del Uruguay, Rivera, Uruguay

santamartailiana@gmail.com | orcid.org/0009-0007-0141-5928

Andrea Cantarelli

Instituto de Educación - (Facultad de humanidades y Ciencias de la Educación

(FHCE-UDELAR), Rivera, Uruguay

aacantarelli@gmail.com | orcid.org/0009-0005-3654-6421

Resumen

Este trabajo analiza las relaciones entre trabajo y educación en la educación técnica y tecnológica uruguaya, cuestionando perspectivas centradas en la adaptación al empleo y en la fragmentación del conocimiento respecto del trabajo y la producción. A partir de los aportes de Massera (1997, 2000, 2004, 2009, 2016), el artículo desarrolla el concepto de construcción de conocimiento productivo, entendido como un proceso mediante el cual quienes participan — estudiantes, docentes y trabajadores — producen conocimiento en relación con problemas reales de producción. La pregunta central que orienta este trabajo es: ¿cuáles son las condiciones que la educación técnica y tecnológica pública uruguaya ofrece a los estudiantes para vincularse con el trabajo desde la comprensión de los procesos productivos? En conclusión, la educación técnica y tecnológica no constituye únicamente un espacio de formación para el trabajo, sino que es también una política estratégica para la producción colectiva de conocimiento sobre la realidad productiva nacional.

Palabras clave: educación pública técnica y tecnológica; trabajo y educación; conocimiento productivo; Uruguay.

RELATIONSHIPS BETWEEN WORK AND EDUCATION IN UTU TECHNICAL AND TECHNOLOGICAL EDUCATION: THE CONTRIBUTIONS OF PRODUCTIVE KNOWLEDGE

Abstract

This paper analyzes the relationships between work and education in Uruguayan technical and technological education, questioning perspectives focused on adaptation to employment and on the fragmentation of knowledge in relation to work and production.

A R T I G O

Esta obra está licenciada sob uma licença Creative Commons Atribuição - Não comercial - Compartilhar igual 4.0 Internacional.



Based on the contributions of Massera (1997, 2000, 2004, 2009, 2016), the article develops the concept of the construction of productive knowledge, understood as a process through which students, teachers, and workers produce knowledge in relation to real production problems. The central question guiding this work is: What conditions does Uruguayan public technical and technological education offer students to engage with work through an understanding of productive processes? In conclusion, technical and technological education does not merely constitute a space for job training, but rather a strategic policy for the collective production of knowledge about the national productive reality.

Keywords: public technical and technological education; education and work; productive knowledge; Uruguay.

1. Introdução

Las relaciones entre trabajo y educación ocupan un lugar central en los debates sobre educación, producción y desarrollo en el Uruguay contemporáneo. Sin embargo, históricamente esta relación tendió a reducirse a enfoques centrados en la formación para el empleo o en la adecuación funcional entre educación y mercado de trabajo.

Este artículo propone un desplazamiento conceptual y político: en lugar de preguntar cómo la educación técnica y tecnológica prepara para el empleo, la pregunta se orienta a qué condiciones ofrece para que estudiantes, docentes y trabajadores produzcan conocimiento sobre los procesos productivos. Ese desplazamiento implica cuestionar tanto las condiciones de enseñanza como preguntarse quiénes son reconocidos como sujetos capaces de comprender e intervenir en la producción. El artículo problematiza las relaciones entre trabajo y educación en un contexto histórico donde el capital somete a los seres humanos y a la naturaleza a un constreñimiento de efectos devastadores (Massera, 2016). Desde esa perspectiva, Uruguay presenta características históricas, políticas y educativas, particulares para pensar la relación entre trabajo, educación y conocimiento productivo.

Desde el último tercio del siglo XIX, la educación pública se constituyó como laica, gratuita y obligatoria. Este proceso fue decisivo para la superación de la sociedad tradicional, y para el pasaje a la sociedad capitalista por la vía de la república democrática. Con el paso de los años, estos principios se

mantuvieron y la obligatoriedad se extendió progresivamente a la educación media básica y superior.

En ese marco histórico, resultan relevantes los aportes de Pedro Figari (1965), quien cuestionó las formas enciclopedistas y desvinculadas de la realidad, proponiendo una educación que integrara la creación artística, el saber técnico y la producción como dimensiones inseparables del conocimiento. Para Figari, el trabajo no era únicamente una actividad utilitaria o mecánica; era experiencia, cultura y creación. Su propuesta anticipó preguntas que la educación técnica y tecnológica todavía no ha terminado de responder.

Las preguntas que Figari planteó sobre la relación entre el trabajo, la educación y la producción mantienen su vigencia, en particular la necesidad de superar formas fragmentadas de enseñanza y construir capacidades vinculadas a la comprensión de los procesos productivos.

Massera (2016) señala que Uruguay se distingue por la progresiva construcción de una alianza que reúne intelectuales, trabajadores organizados, estudiantes, sectores medios e instituciones públicas que contribuyó a sostener la autonomía de la educación pública frente a distintos poderes económicos y políticos. Esa tradición constituye una condición histórica particular para impulsar una educación técnica y tecnológica orientada a la producción colectiva de conocimiento, y no únicamente a la formación para el empleo.

En ese marco, el Plenario Intersindical de Trabajadores – Convención Nacional de Trabajadores (PIT-CNT), principal central sindical del país, constituye un actor central de esa alianza, su participación activa en los debates sobre trabajo, educación y desarrollo nacional es parte constitutiva de las condiciones para construir conocimiento productivo desde la educación pública.

La Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) ocupa un lugar particular dentro de la educación pública uruguaya, ya que históricamente constituyó uno de los espacios donde la formación se vinculó con distintos procesos productivos y tecnológicos del país. Tres condiciones hacen de UTU un espacio

con potencial singular para construir conocimiento productivo. La primera es la existencia de talleres, laboratorios, y espacios tecnológicos donde el trabajo y la producción pueden convertirse en objeto de análisis, aunque eso no ocurre de manera automática. La segunda es el vínculo con sectores concretos y diversificados que permite trabajar sobre problemas reales de producción. La tercera es que su presencia en todo el territorio nacional habilita a trabajar sobre los problemas locales. Ninguna de estas condiciones garantiza por sí sola la construcción de conocimiento productivo: todas dependen de decisiones pedagógicas e institucionales concretas. Preservar esa especificidad es, en definitiva, una condición política y pedagógica para fortalecer el conocimiento productivo.

El artículo se organiza en tres secciones. La primera problematiza las relaciones entre trabajo y educación en la educación técnica y tecnológica, distinguiendo sus dimensiones pedagógicas y políticas. La segunda desarrolla el concepto de conocimiento productivo a partir de los aportes de Massera, con especial atención a cómo se construye en situaciones concretas de trabajo. La tercera analiza el taller como espacio pedagógico donde ese conocimiento puede o no construirse.

1.1. El problema

Las relaciones entre trabajo y educación en la educación técnica y tecnológica han tendido a organizarse desde perspectivas centradas en la inserción laboral, la adaptación al empleo y la organización fragmentada de tareas. Esta tendencia no es casual: refleja tanto herencias pedagógicas como formas más profundas de organización social del trabajo y el conocimiento. El problema adquiere especial relevancia porque UTU aborda procesos productivos y tecnológicos, pero en el diseño curricular persisten formas fragmentadas de organización del conocimiento y separaciones entre teoría y práctica que dificultan comprender la producción como proceso integrado.

Esa tensión tiene dos dimensiones: una pedagógica, donde el conocimiento está separado de la producción y el trabajo queda reducido a la ejecución de tareas; y una social y política, que remite a cómo las sociedades capitalistas organizan el conocimiento. Amplios sectores de trabajadores participan de manera parcial en distintas etapas de la producción; el conocimiento aparece como algo externo al trabajo, y los trabajadores quedan excluidos como sujetos capaces de producir conocimiento. Ambas dimensiones se refuerzan mutuamente.

La pregunta central que orienta este trabajo es: ¿cuáles son las condiciones que la educación técnica y tecnológica pública uruguaya ofrece a los estudiantes para vincularse con el trabajo desde la comprensión de los procesos productivos?

Plantear esa pregunta supone reconocer que la existencia de talleres, laboratorios y espacios vinculados a la producción no garantiza por sí misma una relación formativa con el trabajo. Para que la producción pueda abordarse como un proceso integrado, el trabajo debe transformarse en objeto de análisis. De lo contrario, la enseñanza queda limitada a la ejecución de procedimientos, reproduciendo la separación entre saber y hacer que este artículo busca problematizar.

En la última década, particularmente desde 2010, se ha registrado un aumento significativo de la matrícula técnica y tecnológica. Este crecimiento expresa una mayor demanda por la educación técnica y tecnológica, y al mismo tiempo, vuelve aún más relevante discutir qué relaciones entre educación, trabajo y conocimiento se construyen en UTU.

Hay experiencias pedagógicas en UTU que evidencian que la relación entre trabajo y educación puede construirse en torno a la comprensión de los procesos productivos. El proyecto denominado Gestión Energética Sustentable muestra cómo es posible construir conocimiento a partir de un problema real del entorno escolar: el alto consumo de energía eléctrica de la institución (UREPs, 2017). El problema no viene dado de antemano: requiere ser interpretado, analizado y abordado colectivamente desde distintos saberes. En

la dimensión de enseñanza, muestra cómo una situación real puede transformarse en objeto de análisis; en la dimensión social, muestra que los estudiantes pueden constituirse como sujetos capaces de intervenir sobre su propio entorno.

Sin embargo, estas experiencias conviven con tendencias más extendidas, en numerosas políticas educativas de UTU -Formación Profesional Básica (FPB), Bachillerato Tecnológico (BT), Bachillerato Tecnológico Profesional (BTP) entre otras —, el trabajo aparece principalmente asociado a la ejecución de procedimientos, y el conocimiento permanece organizado de forma externa a los procesos de producción.

La categoría “relaciones entre trabajo y educación” permite comprender la complejidad histórica, y política-pedagógica, a diferencia de nociones como “articulación” o “vínculo”. Éstas remiten a conexiones funcionales, instrumentales o lineales; la idea de relaciones habilita el análisis de tensiones, disputas, mediaciones y múltiples formas de interacción entre trabajo y educación. Desde ella es posible considerar cómo se organiza el conocimiento, los procesos productivos, y de qué maneras históricas se configuró la relación entre trabajo y conocimiento.

Para Frigotto (2015), trabajo y educación constituyen dimensiones históricamente producidas en el marco de las relaciones sociales y no pueden entenderse únicamente como espacios subordinados a las demandas del mercado de trabajo. Esta perspectiva es convergente con la de Massera; ambos autores cuestionan la reducción de la educación a la formación para el empleo. Los aportes de Massera permiten trabajar esa perspectiva desde las condiciones específicas de la producción y el desarrollo uruguayo.

1.2. Conocimiento productivo y educación técnica y tecnológica

A partir de los aportes de Massera e Iturra (2000), el problema central de la educación técnica y tecnológica se desplaza desde la preparación para el empleo hacia formas en que el conocimiento se construye en relación con los

procesos productivos. Aunque ese concepto fue desarrollado desde la experiencia universitaria, sus aportes son especialmente relevantes para este campo, que por su vínculo con sectores productivos tiene condiciones para trabajar pedagógicamente sobre situaciones reales de producción.

Se entiende por conocimiento productivo aquel que se construye colectivamente en relación con situaciones reales de trabajo, que integra dimensiones técnicas, organizativas y sociales, y reconoce a quienes trabajan como sujetos capaces de intervenir sobre la producción. No se trata de un conocimiento aplicado o instrumental, sino de un proceso colectivo que tiene como punto de partida los problemas concretos que emergen del trabajo.

Los problemas productivos no aparecen de manera aislada sino articulados como sistemas de problemas, con dimensiones técnicas, organizativas, sociales, y económicas. Desde esta perspectiva, quienes participan en los procesos educativos también producen conocimiento, integran teoría, práctica y reflexión y elaboran respuestas que no preexisten como soluciones acabadas.

Producir conocimiento en este sentido implica además un proceso de constitución de actores. Trabajadores, docentes e investigadores no se constituyen como tales de manera previa e individual, sino a través del proceso mismo de identificar problemas y elaborar soluciones colectivas. Ahora bien, ese pasaje no es automático, requiere condiciones institucionales, y formas colectivas de trabajo donde el conocimiento se construya a partir de situaciones reales de producción (Massera e Iturra, 2000).

En la educación técnica y tecnológica, el estudiante no es un receptor de conocimiento sino un sujeto que se constituye en la medida en que participa en la identificación y resolución de problemas reales de producción; pero esa constitución no ocurre de manera espontánea, depende de las condiciones pedagógicas que el docente genera y de las decisiones institucionales que las sostienen.

Massera (2016) sostiene que existe una separación histórica entre saber y hacer, que ha contribuido a fragmentar el conocimiento y a concentrarlo en

ámbitos especializados, alejándolo de quienes trabajan y producen. En las sociedades capitalistas, esa fractura atraviesa también las formas en que la educación organiza la enseñanza y el aprendizaje, reforzando la exterioridad del conocimiento respecto del trabajo y limitando las posibilidades de reconocer a estudiantes y trabajadores como sujetos capaces de producir conocimiento. En consecuencia, una de las dificultades históricas de la educación técnica y tecnológica ha sido la débil tradición en la construcción de conocimientos productivos originales.

Sin embargo, esa fractura no es solo un problema de pedagogía; es también una forma de organización del poder: quién tiene capacidad de concebir y diseñar los procesos de producción, y quién queda relegado a ejecutarlos.

En ese sentido, construir ese conocimiento supone reconstruir la relación entre el saber y el hacer, fragmentada por la organización capitalista de la producción. No alcanza con ejecutar tareas o aplicar procedimientos; implica comprender cómo se organiza la producción, qué decisiones intervienen, y quiénes participan en ellas.

De ahí que la producción de conocimiento requiera la participación de distintos actores y saberes en torno a situaciones concretas de producción. La investigación sobre los cosechadores citrícolas uruguayos desarrollada por Massera (1997) partió de un problema concreto: la alta rotación de trabajadores. Ese problema, en rigor, resultó ser un síntoma de transformaciones más profundas en la organización de la producción, asociadas a la modernización agrícola, la orientación exportadora y la conformación del complejo agroindustrial citrícola. Los problemas productivos no aparecían definidos de antemano, sino que emergían del propio proceso de trabajo.

La calidad exigida para la exportación, los cambios climáticos, la conservación de la fruta, los tiempos de logística de la producción y la comercialización, junto con la precariedad laboral y la alta rotación de trabajadores, obligaban a reorganizar permanentemente el trabajo. Un cambio de humedad, una helada, un daño en la fruta, o un retraso logístico podían

alterar la producción, requiriendo nuevas formas de coordinación, evaluación e intervención.

Trabajadores, técnicos y productores articulaban distintos conocimientos y experiencias para dar respuestas a estos desafíos. Este tipo de proceso ilustra una forma de innovación que no proviene de la transferencia de tecnología externa, sino de la capacidad colectiva de quienes participan en la producción para identificar problemas y generar respuestas situadas. El concepto de territorio de Caetano y Nieto (2025) ayuda a comprender por qué ese conocimiento debe construirse de manera situada. Para estos autores, el territorio no se reduce únicamente a un espacio geográfico o administrativo, sino que remite a las formas de vida, las relaciones sociales, culturales, productivas y políticas que se desarrollan en distintos espacios del país: “el territorio nunca es el mapa”. El territorio, entendido de este modo, no es solo el contexto donde ocurre la producción, sino una condición activa para la construcción de conocimiento productivo. En Uruguay, la heterogeneidad territorial es marcada; los procesos productivos del litoral agroindustrial, la producción forestal del norte, la actividad pesquera costera o la producción hortícola de la región metropolitana, entre otros, plantean problemas específicos que no pueden resolverse con conocimientos genéricos ni con soluciones importadas.

1.3. El taller: espacio de construcción de conocimiento productivo

El taller constituye uno de los espacios pedagógicos centrales de UTU, ya que permite reconstruir la producción como objeto de análisis, reflexión y construcción de conocimiento. Habilita posibilidades pedagógicas para integrar conocimientos científicos, técnicos y tecnológicos en torno a situaciones concretas vinculadas a la producción, de modo que la enseñanza no se limite a la transmisión de contenidos ni a la repetición de procedimientos, sino a la comprensión de cómo se organiza la producción y las relaciones que intervienen en ella.

Las posibilidades que el taller habilita para construir conocimiento pueden pensarse en tres momentos pedagógicos articulados, aunque en la práctica no siempre se recorren todos ni en ese orden. En un primer momento, el taller es un espacio de análisis: quienes participan identifican relaciones entre elementos que en la producción aparecen separados y comienzan a comprender la lógica del proceso productivo. El segundo momento es de experimentación: se ensayan alternativas, se formulan hipótesis, se ponen a prueba soluciones frente a problemas concretos. El tercero es el de producción colectiva de conocimiento: los participantes del taller resuelven una situación y, en ese proceso, generan comprensión capaz de iluminar otros procesos productivos. Estos tres momentos no son etapas rígidas sino dimensiones que se articulan y dependen de las condiciones pedagógicas, institucionales y del propio proceso de trabajo.

Como muestra la investigación en el sector citrícola analizada en la sección anterior, estos tres momentos no son exclusivos del taller: la construcción de conocimiento productivo no es un ideal pedagógico abstracto sino un proceso situado y colectivo que puede ocurrir en cualquier espacio formativo.

Esa concepción tiene raíces históricas en UTU, Figari (1965) formuló una propuesta en esa dirección, una educación donde el conocimiento se construye mediante la experiencia, la producción y la creación, aunque su realización institucional fue frustrada. Según Massera e Iturra (2000):

“Los intentos de ruptura¹, como el de Figari en su proyecto de Escuela Nacional de Artes y Oficios en la década de 1910, fueron frustrados. Por otra parte, y esto es extraordinariamente significativo, todas las experiencias conocidas de búsqueda de integración con la sociedad posteriores a ésta, de las décadas de 1940 y 1950, pertenecen a los ámbitos de la enseñanza técnica y primaria. Estuvo ausente la Universidad como espacio institucional y, por lo tanto, la investigación científica formal. Esto, tan fuerte, probablemente se explique por un alejamiento radical de la Universidad con relación a la creación industrial - lo

¹ Se refiere a la ruptura con la cultura social rentística asociados a la formación humanística y científica analítica, disciplinaria, determinada por sus vínculos con los centros de excelencia de los países desarrollados, por lo que esta separación del arte, ciencia y producción nos viene de nuestros orígenes históricos, su base de ganadería extensiva y el modo de desarrollo atado en ella.

que llevaría a Figari a plantearlo en otro ámbito y dentro de una propuesta donde la creación artística hacía las veces de investigación (2000: 68-69)”

Históricamente, la relación entre educación y trabajo en UTU se organizó a partir de la perspectiva del “aprender haciendo” de raíz figariana, concepción que cuestiona modelos exclusivamente teóricos de enseñanza, y recuperaba la importancia de la experiencia y la práctica. Figari integraba creación artística, saber técnico y producción como dimensiones inseparables del conocimiento, mientras que en la práctica institucional esa concepción no siempre se conservó.

Las propuestas de Figari y Massera son convergentes en su crítica a los modelos teóricos de enseñanza: para el primero el hacer, es en sí mismo creación y conocimiento; la experiencia práctica tiene valor formativo intrínseco. Para Massera, es necesario que el trabajo se transforme en objeto de análisis, que se identifiquen relaciones, que se formulen preguntas sobre cómo y por qué se produce de determinada manera. Esta distinción es pedagógicamente decisiva; define si el taller es un espacio de reproducción de procedimientos o un espacio de producción de conocimiento.

Los docentes ocupan en ese proceso un lugar central; son quienes pueden transformar el trabajo y la producción en problemas sobre los que se construye conocimiento, articulando el conocimiento con la reflexión sobre cómo y por qué se organiza la producción y que decisiones la estructuran.

Si la práctica en el taller se sustrae la propuesta pedagógica, queda reducida a la ejecución de procedimientos sin problematización, sin comprensión de las relaciones técnicas, sociales y organizativas que estructuran la producción. En cambio, cuando la práctica se transforma en objeto de análisis colectivo, el conocimiento adquiere sentido. Se construye colectivamente; quienes participan -trabajadores, técnicos, docentes- se constituyen como sujetos de conocimiento en la medida en que se involucran en la identificación de problemas y en la elaboración de soluciones.

El taller, cuando se organiza de esa manera, puede constituirse en un espacio de experimentación y producción colectiva, cuestionando la histórica

separación entre trabajo manual e intelectual; es en ese cuestionamiento donde el conocimiento productivo encuentra sus condiciones de posibilidad. Ese recorrido muestra, que el desplazamiento desde la formación para el empleo hacia la construcción de conocimiento productivo no es solo conceptual, tiene condiciones pedagógicas concretas.

Construir conocimiento productivo en el taller es, en definitiva, la apuesta pedagógica que se realiza cuando el docente transforma los procesos productivos en objetos de análisis colectivo.

2. Desafíos de la construcción del conocimiento productivo

La construcción de conocimiento productivo en la educación técnica y tecnológica enfrenta límites históricos, pedagógicos e institucionales.

Estos límites pueden organizarse retomando la distinción planteada en la sección 1.1, en dos dimensiones. En la dimensión de enseñanza, persisten formas donde el trabajo aparece reducido a la ejecución de procedimientos, el conocimiento se organiza de manera fragmentada y disciplinar, y los tiempos institucionales dificultan sostener espacios colectivos de análisis; la organización curricular tiende a separar teoría y práctica y a evaluar la reproducción de procedimientos antes que la comprensión de procesos. La dimensión social plantea obstáculos más profundos.

La concentración del conocimiento productivo en sectores especializados, la precariedad laboral que dificulta la acumulación de experiencia, y la dependencia tecnológica que limita la innovación son condiciones estructurales que la educación no puede resolver por sí misma. A lo anterior se suma lo que Massera e Iturra (2000) denominan cultura social rentística: una orientación históricamente dominante en Uruguay que privilegia la obtención de rentas por sobre la creación productiva, separando la producción material de la ciencia y la creación y dificultando así la consolidación de una tradición innovadora propia. Ninguna de estas condiciones puede resolverse sin atender a las demás.

Existen además condicionantes vinculados al diseño curricular. La organización fragmentada del conocimiento, los tiempos pedagógicos, la insuficiencia de tiempos colectivos y las dificultades para sostener trabajo interdisciplinario e interprofesional condicionan las posibilidades de construir conocimiento en torno a situaciones reales de producción.

A ello se agregan las transformaciones contemporáneas del trabajo, la incorporación de nuevas tecnologías y las desigualdades territoriales, que profundizan los desafíos ya señalados a la educación técnica y tecnológica pública uruguaya. La expansión de la matrícula en UTU vuelve aún más relevante discutir qué tipo de relación entre trabajo y conocimiento se busca construir en los estudiantes de la educación técnica y tecnológica.

Según cada contexto regional, los problemas productivos relevantes, los actores y las posibilidades de intervención son distintos y es precisamente esa diversidad lo que el concepto de territorio de Caetano y Nieto (2025) ayuda a comprender: el territorio es la trama de relaciones productivas, sociales y culturales que da sentido y contenido al conocimiento que se construye.

Al mismo tiempo, las condiciones identificadas en la introducción-espacios, vínculos con sectores productivos y presencia territorial- constituyen potencialidades concretas para avanzar en ese sentido. Sin embargo, el desafío institucional radica en generar condiciones pedagógicas e institucionales capaces de promover formas de enseñanza interdisciplinarias, y colectivas, orientadas a comprender, problematizar e intervenir sobre la producción. Avanzar en esa dirección implica revisar enfoques pedagógicos y curriculares, así como discutir qué capacidades sociales, tecnológicas y productivas se busca desarrollar.

En Uruguay, donde la expansión de la matrícula en UTU convive con desigualdades territoriales persistentes, la educación técnica y tecnológica tiene la oportunidad de contribuir a construir, desde los territorios, capacidades colectivas de concepción e intervención sobre los propios procesos productivos. Asumir esa oportunidad implica reconocer que la educación técnica y tecnológica pública tiene un papel político y estratégico en la

construcción de capacidades colectivas para concebir e intervenir en el desarrollo productivo del país.

Referencias bibliográficas

CAETANO, Gerardo y NIETO, Ernesto (2025). *Territorios. Claves para entender el Uruguay de hoy*. Banda Oriental. ISBN: 9789974113794.

FIGARI, Pedro (1965). *Educación y arte*. Disponible en: https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/file/11551/1/figari_pedro_-_educacion_y_arte_clasicos_uruguayos_n_81_1965.pdf

FRIGOTTO, Gaudencio (2015). Contexto e sentido ontológico, epistemológico e político da inversão da relação educação e trabalho para trabalho e educação. *Revista Contemporânea de Educação*, 10(20), 228-a.

MASSERA, Ema Julia (1997). Investigación citrícola. Disponible en: <https://www.gub.uy/ministerio-trabajo-seguridad-social/datos-y-estadisticas/estadisticas/investigacion-citricola>

MASSERA, Ema Julia e ITURRA, Claudio (2000). Desafíos de la innovación en Uruguay. *El problema de la construcción del conocimiento productivo*. Revista de Ciencias Sociales, Departamento de sociología, n.º 17, setiembre 2000, pp.67-78

MASSERA, Ema Julia (2004). *Trabajo e innovación en Uruguay: problemas básicos de nuestra cultura productiva*. Ediciones Trilce.

MASSERA, Ema Julia (2009). Búsqueda de rentas en Uruguay: Una investigación desde la empresa. *Compendium*, 12(22), 25-43.

MASSERA, Ema Julia (2016). La educación pública sujeto de desarrollo. Texto inédito.

MASSERA, Ema Julia (2017). Autonomía y capacidad de concepción. Investigación de la forma de la educación pública uruguaya. Texto inédito.

UREPs (2017). Experiencia de trabajo con proyectos. Elaborado por UREPS- CETP-UTU. ISBN: 9789974917927. Trabajo inédito.