

# Genealogía de la formación docente para la enseñanza técnica del Uruguay <sup>1</sup> (1962-1971)

## *Genealogy of teacher training for technical education in Uruguay (1962-1971)*

S. Arias Varela, F. N. Cuello Torres y K. González Rostani  
 santiago.arias.varela@gmail.com licfcuello@gmail.com karinagonzalezrostani@gmail.com

ORCID: 0000-0001-6677-6424 ORCID: 0000-0002-2153-1906  
 ORCID: 0009-0000-1196-3329

### Resumen

Este artículo pone su foco en la gradual institucionalización de la formación de maestros y profesores para la enseñanza técnica de nivel medio en el Uruguay, acontecida entre los años 1962 y 1973. La enseñanza técnica tiene presencia sistemática en el país desde el último cuarto del siglo XIX. A partir de ese momento, la provisión de sus docentes se ha articulado de diferentes modos, poniendo en juego distintas formas institucionales y discursos pedagógicos. En este estudio se verán tensiones y transformaciones de carácter pedagógico, en vínculo con las metamorfosis del modelo político y productivo. Esto con el interés en saber ¿cómo se dio respuesta a la demanda de formar docentes técnicos que precisaba el país? En los hallazgos, se identifican una serie de cambios que se dan tanto en los posicionamientos pedagógicos como a nivel de institucionalidad. Al considerar que es un área de escasa exploración dentro del campo educativo uruguayo, se propone contribuir a una mayor comprensión de la misma. Este trabajo comparte conocimiento sustantivo para aportar a la memoria de la formación docente técnica, en particular del Instituto Normal de Enseñanza Técnica.

### Abstract

This article focuses on the gradual institutionalisation of teacher training for secondary technical education in Uruguay, which occurred between 1962 and 1973. Technical education has had a systematic presence in the country since the last quarter of the 19th century. Since then, the provision of its teachers has been articulated in different ways, bringing into play different institutional forms and pedagogical discourses. This study will look at pedagogical tensions and transformations in relation to the metamorphoses of the political and productive model. The study is concerned with the question of how to respond to the demand for the training of technical teachers that the country needed. The findings identify a series of changes in both pedagogical and institutional positions. Considering that this is an area of under-explored research in the Uruguayan educational field, it is proposed to contribute to a better understanding of it. This work shares substantive knowledge to contribute to the memory of technical teacher training, particularly at the Instituto Normal de Enseñanza Técnica.

Palabras clave: genealogía- formación docente- enseñanza técnica- modelo país.

Keywords: genealogy- teacher training- technical education- country model

## *Introducción*

Este trabajo se enfoca en la formación de los docentes para la enseñanza técnica de nivel medio en Uruguay. Es importante destacar que la educación técnica tiene presencia en nuestro país desde el último cuarto del siglo XIX. A partir de ese momento, la provisión de sus docentes se ha articulado de diferentes modos, con distintas formas institucionales y discursos pedagógicos. El análisis del tema evidencia cambios en el modelo de país, así como en la educación técnica uruguaya generando el interés de constatar qué estrategias fueron desplegadas para acompañar estas modificaciones. Elegimos centrar este estudio en el período 1962-1973, primer decenio de esta institución.

Se asume el enfoque foucaultiano de la genealogía que reconoce que la historia no es una evolución de hechos tendientes a un fin. Esta perspectiva en torno a rasgos político-pedagógicos guía el análisis histórico “en la articulación del cuerpo y de la historia” (Foucault, 1979, p. 15), de la educación técnica, específicamente en la formación de sus docentes. Esta mirada propone aproximarse a los acontecimientos pasados buscando detectar tensiones entre distintas fuerzas (Dussel & Caruso, 1999). En este recorrido, se propone reconocer el proceso de institucionalización de la formación de docentes técnicos, desde las teorías críticas de la educación (Apple, 1986; Giroux, 1997; 2004) y el análisis del poder disciplinario (Foucault, 2002). Para lo cual nos guían las siguientes preguntas sobre el período delimitado: ¿cómo se respondía a la demanda de formar docentes técnicos? ¿Cuál era el formato pedagógico promovido? ¿La formación se caracterizaba por un perfil normalista o universitario?

Reconocemos en los fundamentos de la acción política que construye estas instituciones de educación técnica, el leitmotiv de normalizar sujetos, gobernar los gestos y los cuerpos (Foucault, 2002) acorde a la conformación de trabajadores pertenecientes a nuevos sectores de oficio, técnico, profesional y tecnológico. La Escuela como institución contribuye a la desigualdad en la medida en que distribuye diferenciadamente los tipos de conocimientos (Apple, 1986). Estas instituciones, a su vez, forman parte del sistema educativo dualista

(Saviani, 1988), que se muestran funcionales a la reproducción capitalista de la clase dominante y la clase trabajadora (Baudelot & Establet, 1999). La Escuela asume una doble función, por un lado, genera productos culturales y técnicos y, por otro, tiene una función clasificadora según la cual “asigna a las personas a las posiciones requeridas por el sector económico de la sociedad” (Apple, 1986, p. 64). Donde, a su vez, se visibiliza el rol que juegan los actores educativos resistiendo los modelos educativos impuestos (Giroux, 2004) y proponiendo alternativas pedagógicas (Giroux, 1997). Esto comprendido “como parte de relaciones de poder y de estructuras de gobierno y de organización de la sociedad” (Dussel & Caruso, 1999, p. 33). Los cambios y las metamorfosis de estas instituciones (Castel, 2014) se ven estrechamente ligados a los cambios en el régimen productivo (Cancela & Melgar, 1986), en el marco de una estrategia de desarrollo en la región.

La metodología escogida es cualitativa recurriendo a una revisión bibliográfica y análisis de contenido de fuentes primarias (Sautu et al., 2005). El corpus de documentos trabajados está integrado por: leyes nacionales; resoluciones; libro diario de los Cursos normales; revistas institucionales (Trabajo y Cursos Normales), informes y planes oficiales. Por otro lado, se realizaron entrevistas semiestructuradas (Vargas-Jiménez, 2012) a egresados del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) en los años 1970, 1971 y 1994 en base a las dimensiones de análisis de acuerdo a: las circunstancias de la fundación (cantidad de estudiantes, edificio, autoridades), difusión de la oferta educativa, formato de la formación en educación técnica (planes y desarrollo de las clases, evaluación, importancia de la teoría y la práctica), desarrollo de características universitarias (enseñanza, investigación, extensión, participación), acceso al trabajo docente, cobertura de la demanda, descentralización.

El propósito de este trabajo es (re)encontrarse con la historia de una institución poco estudiada, evidenciando su rol en relación con la educación técnica uruguaya, comprender su vínculo con los modelos productivos de país y conocer los discursos pedagógicos e identidad de su formación.

## Desarrollo

### Antecedentes de esta genealogía

La enseñanza técnica en el Uruguay tiene como etapa inicial a la Escuela de Artes y Oficios (EAYO) en 1878, creada durante el gobierno de Lorenzo Latorre, concebida como “correcional de menores o incluso como un lugar destinado a la privación de libertad” (MEC, 2014, p. 143)<sup>2</sup>. La institución se vio complementada con las acciones desarrolladas en los Talleres de la Maestranza, con la ley n.º 1.438 del 31 de mayo de 1879 (Heuguerot, 2014), de dependencia militar y con previsión que –en la medida que creciera el número de estudiantes– esta “debería actuar como Escuela Normal respecto a otras que en el futuro se establecieran en las demás capitales departamentales” (Palomeque, 2017, p. 247). En esta etapa, los cargos de docentes y directores eran ocupados por extranjeros especializados en oficios (Marfretán, s/f).

Con el reformismo batllista de principios del siglo XX, la EAYO se orienta al desarrollo industrial. El Ministerio de Industria, Trabajo e Instrucción Pública, tuvo bajo su órbita todas las instituciones de enseñanza desde 1907 y desde 1911, sólo quedó la Enseñanza Técnica bajo esta dependencia. (Peralta, 2008). En 1915 se propone transformar la EAYO en Escuela Industrial, junto con la necesidad de formar docentes industriales a través de cursos normales técnicos (Martínez & Villegas, 1967). La ley n.º 5.463 (1916) crea el Consejo Superior de la Enseñanza Industrial, que incluye “cursos normales de preparación al profesorado industrial” (art. 2º, num. 3), con duración máxima de 3 años. Los programas y reglamentos serían definidos por el Poder Ejecutivo (art. 3).

Desde esta perspectiva, se puede visualizar la importancia que adquiere la formación de los profesores y maestros de taller para la enseñanza industrial, vigente bajo esta legislación hasta 1934. Desde el Consejo, se sostenía que la formación del personal docente era uno de los problemas más serios a los que se enfrentaba la enseñanza industrial a nivel internacional:

*el primer elemento que debe tomarse en consideración lo constituye el maestro o instructor a quién haya de confiarse la en-*

*señanza, pues que de él han de depender, antes que de otro factor cualquiera, los resultados que se persigan como finalidad”* (Samonatti, 1918, p. 8).

Además, sostenía que la formación para la enseñanza industrial debía cumplir con tres características: preparación general y conocimientos especializados en las artes o ciencias que se enseña; práctica y experiencia en los procesos de elaboración; principios pedagógicos generales que le permitan transmitir eficazmente los conocimientos que los educandos precisan adquirir. Sin embargo, sostenía que era frecuente que las escuelas industriales: “se vean obligados a elegir entre el obrero experto, pero no preparado como maestro y el maestro profesional que tiene buenos conocimientos teóricos, pero le falta experiencia de taller”. (Ibidem)

En 1918 se matricularon 35 estudiantes a los Cursos Normales, los cuales tenían una duración de 2 años. Palomeque (2017) destaca que, a pesar de los escasos egresos, se considera que la implementación de estos cursos técnicos de carácter terciario fueron pioneros en América Latina. Posteriormente, la enseñanza técnica fue cobrando mayor relevancia, lo cual estableció la necesidad de crear un organismo que pudiera concentrar todas las propuestas en el país. En 1925 José Arias siendo ministro de industrias, presentó el primer proyecto para crear la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y reafirmó la necesidad de capacitar a los docentes (Palomeque, 2017). En la década de 1930 se dio una explosión de la matrícula de la UTU que pasó de 5.000 estudiantes en 1934 a 12.500 en 1942 (MEC, 2014, p. 166). Este crecimiento sostenido, en el marco del proyecto de industrialización del país, consolidó esta institucionalización con el Decreto Ley n.º 10.225 (1942) de creación de la UTU y con el Decreto Ley n.º 10.335 (1943) se le asignó la categoría de Ente Autónomo.

En 1949 la formación de docentes para la UTU se mejorará a través de los Cursos Normales. Una propuesta que integraba clases teóricas de pedagogía y prácticas educativas en las escuelas técnicas, que duraba un año<sup>3</sup>. Para 1952 los cursos fueron extendidos a dos años e incorporaron nuevas especialidades técnicas (Palomeque, 2017).

### Contexto del período estudiado

Desde la década de 1930, Uruguay apostó a la

industrialización, que entre 1945 y 1955 se fortaleció con el modelo Industrialización por Sustitución de Importaciones (ISI) y políticas propias de un Estado benefactor. En este marco, el Decreto Ley n.º 10.225 estableció, como competencia de la UTU, la “Contribución al perfeccionamiento de las industrias existentes, fomento y colaboración de las que puedan organizarse” (art. 2, lit. e). Su Consejo Directivo se integró con referentes de Cámaras Industriales, de la Federación Rural, de la Asociación Rural del Uruguay y de la Comisión Nacional de Fomento Rural, entre otros (art. 3) reflejando su preocupación por contribuir al proyecto productivo nacional. Sin embargo, el Informe de la Comisión de Inversión y Desarrollo Económico y la Comisión Coordinadora de los Entes de Enseñanza (CIDE-CCEE) indicó que:

*...no existe formación técnica para ciertas ramas de actividad que comprende casi la mitad de la población empleada por la industria; para las restantes, la relación es satisfactoria en los rubros de vestimenta, confecciones y muebles; parcialmente deficitaria en mecánica y electricidad, y particularmente insuficiente para la construcción (1965a, pp. 284-285).*

En este sentido, se han detectado en “la articulación entre la formación educativa del subsistema técnico y las estrategias del país en materia de desarrollo productivo” (Hernández, Rey y Travieso, 2015, p. 31). El informe CIDE-CCEE (1965a) también expuso déficits educativos, como por ejemplo que “más del 10% no ingresó a la escuela y menos del 40% de la población adulta llegó a completar el ciclo escolar” de primaria (p. 11). Además, advirtió que la “repetición es un fenómeno de entidad más intenso en la enseñanza técnica que en la secundaria” (CIDE-CCEE, 1965b, p. 18) y que la expansión de la matrícula en el nivel medio deterioró la calidad, “haciendo inadecuados los equipos y exigiendo la utilización de personas sin la conveniente preparación previa como personal docente” (Ibídem).

En este período se constata un crecimiento edilicio de 44% de la UTU, pasa de “66 establecimientos en 1960 a 95 en 1962” (MEC, 2014, p. 169), así

como un aumento explosivo de la matrícula, pasando de 8.002 estudiantes en 1947 a 37.093 en 1969 (Ibídem).

La década del sesenta es conceptualizada como una época de crisis (Appratto et al., 2014). El gobierno colegiado, con mayoría del Partido Nacional, propuso salidas a la crisis desde una perspectiva liberal como la aproximación al Fondo Monetario Internacional y posteriormente un ensayo desarrollista, con los cuales no pudo retomarse un crecimiento sostenido, ni lograr estabilidad económica (Garcé, 2002).

### **Iniciativas docentes para la mejora de su formación**

En el marco descrito, el rol docente cobraba protagonismo en tanto los cargos docentes de las Escuelas Industriales se cubrían “por concurso de oposición y de mérito, excepcionalmente por nombramiento directo” (Sosa, 1947, p. 82) y se daba lugar sus voces al integrarlos en el Consejo Directivo de UTU<sup>4</sup> (Decreto Ley n.º 10.225).

En 1959, la Asamblea de profesores de los Cursos Normales presentó a las autoridades de la UTU el proyecto de creación del INET (Domínguez, 2011; Palomeque, 2017). El objetivo expresado era crear una nueva institucionalidad que mejorara la formación pedagógica mediante la “extensión del ciclo de estudios a tres años y el reordenamiento de los planes de enseñanza”. El proyecto de los docentes en ejercicio se basaba en una mirada de sus experiencias y las del exterior respecto a la formación de profesores. Lo valioso del plan, era que consultaba “las necesidades reales de la Universidad del Trabajo, en lo que refiere a la preparación de su propio personal docente” (Domínguez, 2011, p. 29).

En la primera edición de la publicación Cursos Normales de la UTU (1963, p.4), se publica este proyecto presentado por la Asamblea de profesores. En sus fines se detallan:

- a) La formación técnica y pedagógica del profesorado industrial;
- b) El perfeccionamiento del personal docente en servicio;
- c) La promoción y la organización de especializaciones técnico pedagógicas;
- d) La realización y divulgación de estudios e investigaciones relativas a la enseñanza técnica.

*Para lograr estos fines, planteaban tres actividades centrales:*

*-Cursos de distinta duración con el otorgamiento del título habilitante, cursillos para el perfeccionamiento de docentes en actividad e instancias formativas para "POSGRADUADOS" (Ibidem)*

*-"SEMINARIOS, TALLERES y GRUPOS DE TRABAJO para el estudio e investigación de problemas concretos de la enseñanza técnica" (Ibidem), "Planeamiento de MEDIOS AUXILIARES AL SERVICIO DE LA ENSEÑANZA", "Asesoramiento en materia de TEXTOS y MATERIAL DE ENSEÑANZA" (Ibid., p. 5)*

*-Conferencias de divulgación "en la sede y a través de diversos medios de comunicaciones (radio, cine, TV)" (Ibid., p. 4), "GIRAS Y VISITAS DE ESTUDIO Y DIVULGACIÓN a escuelas técnicas, industriales y centros de cultura del País o del exterior", "PUBLICACIONES" (Ibidem)*

Se proponen acciones de enseñanza, investigación y divulgación a la comunidad del saber producido y sus posibilidades de aplicación. Al ser consultados por este punto los entrevistados, un estudiante de la década de 1960 sostuvo que entiende que no se realizaba investigación (Entrevista 3), mientras que el otro consideró que no se la hacía en las asignaturas generales, pero sí en las tecnológicas.

*Sí lo hacíamos, por ejemplo, nos proponíamos buscar soluciones para determinadas estructuras, para hacer muebles, para buscar soluciones y la mejor forma de desarrollarlo. Y eso lo pasábamos en un trabajo documentado, en grupo en general, sí. Y en las teóricas, no (...) Más bien examen. (Entrevista-2)*

En referencia al punto de extensión, uno de ellos (Entrevistado 2) afirma que no hacían visitas de colaboración en los centros ni tampoco a los barrios. Por lo tanto, esto pone en cuestión si se trabajó en actividades vinculadas con el medio.

En la revista Cursos Normales, el profesor Enrique Macri, acompañó el proyecto de la Asamblea de profesores, con reflexiones sobre los cursos y la necesidad de cambios. Planteó que las autoridades de la UTU reconocieron durante décadas la necesidad de formar al profesorado y que los Cursos Normales "nacieron para satisfacer esa necesidad, y su vida muestra un proceso de

crecimiento y maduración que hace de ellos un organismo cada vez más adecuado a su función" (1963, p. 5).

La creación del INET procurará abordar dos problemáticas centrales: "el ingreso como Profesores de personas que, aunque puedan ser oficiales calificados en su manualidad, pueden no poseer las aptitudes integrales necesarias para desempeñar el profesorado" y "evitar el éxodo hacia la Capital, consiguiendo el arraigo en su localidad, de los aspirantes a Profesores" (Domínguez, 2011, p. 30). Los grupos de estudio organizados buscaron dar nuevas bases de funcionamiento a los Cursos Normales. Una ampliación del cometido inicial que se centraba en la enseñanza, con la reflexión más allá de la incorporación de saberes y técnicas, que evidencia un interés en abrirse a la investigación pedagógica, científica y técnica.

### **Proceso fundacional)**

La fecha exacta de fundación del INET, no ha sido constatada ni en las fuentes ni en la bibliografía consultada. Ángelo (2007) menciona que fue 1962, mientras que Domínguez (2011) alude a 1961 y a que la ubicación en su edificio actual, de la calle Guatemala, se dio en 1964 "Tres años después de su creación como INET" (2011, p. 31). En el informe del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (1967), las fechas del cronograma de obras del edificio van de 1962 a 1968, cuya inversión se reduce notoriamente en 1967. Este informe indica que el inicio de clases en el nuevo establecimiento fue en 1967. Uno de los entrevistados, generación 1966, testimonia que cursó en el local de Duvimioso Terra y 18 de Julio (Entrevista-2).

En este período se mantuvo en situación de dependencia jerárquica de la UTU, más concretamente del Instituto de Capacitación Técnica (ICT). En entrevista con un egresado de 1994, él califica a la etapa inicial como "endogámica":

*Es decir que la propia UTU formara sus docentes. Que fue la etapa que se inició en INET. [...] ojo eso mirado desde ahora, con el diario del lunes. Debe de haber sido muy importante en aquel momento el solo hecho de formar docentes. [...] en una institución la formación de un docente debe de ser de otro nivel, a los efectos de poder im-*

*partir la docencia en el nivel para el cual se forma. (Entrevista-1)*

En agosto de 1963, el Director General de la UTU, el Ing. Luis Balparda designó a los integrantes de las comisiones encargadas de estructurar el Plan de Estudios. Entre ellos se encontraba el director de los Cursos Normales Alfredo Ravera, quien continuaría en funciones en la nueva Institución.

La revista Cursos Normales evidencia algunas prioridades que se deseaban plasmar en la formación docente. Una preocupación que surgió fue cuál sería el peso que se le daría a la formación pedagógica. Ravera (1963) señaló que existían dos posiciones: “la de los que estiman que el dominio de la materia es garantía de suficiencia para la enseñanza” aceptando que se complemente con “alguna capa liviana de barnizado pedagógico”; y quienes “defienden no sólo el dominio técnico sino también el pedagógico”. Afirmó que “felizmente” venía triunfando la segunda. Aquel era el rumbo que se deseaba dar al INET: “la sola versación del tema no asegura por sí rendimientos fecundos”, en consecuencia, “ha ido a la creación de instituciones que no solo afirman o reestructuran el conocimiento sino, también entregan al aspirante un bagaje pedagógico vitalizador del proceso educativo” (UTU, 1963). Ello no implicaba descuidar la formación en el oficio, según un entrevistado:

*Nosotros teníamos una vez a la semana taller que consistía en desarrollar y perfeccionar la manualidad. Porque en aquellos tiempos uno tenía que hacer demostraciones con las herramientas, con las maderas [...] La insistencia de Pozzos –el maestro de taller– era que trabajáramos en el oficio. En general todos lo hacíamos, salvo uno que trabajaba en oficinas [...] a lo cual le decía que lo que tenía que hacer era ir a algún taller [...] conocerlo por dentro y hacer alguna cosa [...] Se exigía que los que estábamos estudiando para maestro taller, trabajáramos en el oficio. (Entrevista-3)*

Un artículo dedicado a la “Práctica Docente”, la definió como “una actividad de integración y culminación” en tanto entendían que en ella intervienen en distinto grado todas las materias desarrolladas en la carrera, con el apoyo de un equipo docente facili-

tador de dicho proceso. Ravera planteaba que

*Sería deseable, tal como se proyecta en los nuevos planes de estudios, que esta práctica estuviera precedida, en años anteriores, por visitas a talleres y clases, adscripciones, en la que el estudiante de primer año entrara ya en contacto con la realidad de prácticas docentes cumplidas por destacados profesores titulares, hecho que brindará al aspirante, la oportunidad de captar en toda su magnitud, el valor y sentido del acto educativo. (Ravera, 1963, s/p.).*

También se constató la preocupación de la necesidad de conocer los procesos madurativos de los adolescentes, entendiendo que son quienes conforman la mayoría del alumnado de la UTU. Ramón Verger expresaba que era central “tomar en cuenta los caracteres particulares de esta etapa de la vida por lo que ella debe significar en nuestros planes de trabajo” y que los docentes deben ser preparados para cumplir con “las investigaciones necesarias para el estudio de los antecedentes de los alumnos, como parte del proceso educativo” (UTU, 1964). Procedimiento que les permitiría contar con más herramientas para acompañar su labor.

El debate sobre si la formación docente en Uruguay debía ser normalista<sup>5</sup> o universitaria es histórico y complejo. A finales del siglo XIX, José Pedro Varela defendía el modelo normalista como base para la escolarización masiva, mientras que Francisco Berra proponía una formación más científica y positivista<sup>6</sup>. A lo largo del siglo XX, figuras como Eduardo Acevedo y Carlos Vaz Ferreira reavivaron la discusión, este último defendiendo una formación universitaria<sup>7</sup> que promoviera pensamiento crítico y creación de conocimiento. Con el fortalecimiento del Estado, surgieron propuestas institucionales como la Facultad de Pedagogía y el Instituto de Profesores Artigas impulsado por Antonio Grompone<sup>8</sup>, este último con un enfoque inspirado en el modelo francés, integrando especialización, formación didáctica y prácticas docentes.

La formación docente debía privilegiar, además de Didáctica y Psicología, otras disciplinas: Pedagogía, Pedagogía Técnica, Sociología. Ravera defendía la unión de teoría y práctica: “No hay Instituto Normal sin un énfasis pedagógico que dinamice todas sus actividades” (Ibídem). En este marco sostenía la

idea de que las personas que debían dirigir estas casas de estudios no podían ser ajenas a la educación y a la pedagogía. En entrevista con un estudiante, se visualiza la importancia del saber pedagógico:

*Referido al cuerpo docente que teníamos, yo diría que el tiempo eran fuera de serie, en general casi todos, eminencias [...] Verger en pedagogía, un viejo inspector de primaria Bustos, didáctica y práctica docente también, un gran docente, inspector Generoso Medina lo que es en idioma español literatura, con varios libros publicados... (Entrevista-3)*

### **Políticas de ingreso estudiantil e inserción laboral de los egresados**

Respecto a la oferta territorial de la formación docente, se constata que el instituto se ubicó siempre territorialmente en Montevideo, sin desplegar estrategias para el resto del país. Sin embargo, existían estrategias para llevar los estudiantes a la capital:

*Eran todos prácticamente del interior pero que se venían a vivir a Montevideo. Claro en esa época se conseguían becas de acá para los que venían del interior y que no trabajaban. (Entrevista-2).*

Uno de los entrevistados relata cómo fue su acercamiento:

*... el que incidió en mí fue el maestro Bonilla egresado de esos Cursos [Normales] [...] y que me tocó justo como maestro de taller de primer año y cuando yo estaba terminando UTU. Él fue a mi casa a hablar conmigo, con mi madre para comunicarme de qué consistían los cursos y bueno, así fue que yo conocí la existencia de INET (Entrevista-3)*

Sobre el ingreso, atestiguan que era mediante prueba:

*... éramos 70 para carpintería. De 70, 10 salvamos. El examen, de ingreso, era como de cultura general y práctica. Tenías que demostrar que sabías carpintería, era muy exigente, aunque muchos se quedaban en matemática y eso. (Entrevista-2)*

Es coincidente el relato de otro de los entrevistados sobre el modo de ingreso y cantidad de estudiantes inscriptos:

*En general, en INET, no éramos más de*

*7 u 8 por grupo en las distintas orientaciones [...] En ese examen nos presentamos casi 40, creo que salvamos 8, 9, 7 y comenzamos el curso. (Entrevista-3).*

Las bajas cifras de egreso en general y estos testimonios nos permiten suponer que, si bien había interesados en esta propuesta, la cobertura de la formación docente era muy limitada.

La motivación en el ingreso a los estudios docentes técnicos puede reconocerse a través de algunas medidas relevadas. Primero, el 8 de octubre de 1962, el Consejo Directivo de la UTU aprobó un estímulo para los dos egresados con mejores promedios de calificaciones en su escolaridad: “Se le adjudicará un cargo en efectividad, de Maestro de Taller” (UTU, 1963, p. 42). Tres años después de la creación de este incentivo, Ravera señaló que no era suficiente, planteando que el estudiante debe tener certeza de que podrá integrarse al cuerpo docente de UTU al recibirse: “sería justo, equitativo, que el 50% de las vacantes anuales en los cargos de Maestros de talleres fueran provistos con egresados de INET” (UTU, 1965, p. 9). Respaldo esta iniciativa citando a la práctica existente en el Instituto de Profesores Artigas (IPA), que reservaba el 70% de las vacantes a sus estudiantes.

En agosto de 1964, el Centro de Estudiantes Normalistas Industriales (CEINET) se dirigió mediante una carta al Director General de la UTU, Ingeniero Balparda, expresando que resultaba ilógico que mientras un docente titulado, tras haber atravesado los sacrificios inherentes a su formación, obtuviera 20 puntos al momento de concursar su ingreso a la UTU, cualquier persona no titulada que hubiera ejercido el cargo durante tres años, “tras haber recibido una remuneración”, obtuviese 19 puntos en el mismo concurso. Por ende proponían “tener en cuenta en primer término a los egresados de Cursos Normales; luego al docente en actividad dentro del Instituto con calificaciones mínimas que acrediten idoneidad y por último un porcentaje de horas vacantes, para el Concurso de oposición” (UTU, 1964, pp. 61–62).

El testimonio de un egresado, generación 1966, sobre este tema coincide en que el gremio estudiantil CEINET era crítico con las dificultades de inserción de los egresados:

*Una de las cosas que reclamábamos justamente era eso, que las horas de clase nos las dieran. Por ejemplo, se le daba un cargo*

*efectivo de profesor al egresado con mayor puntaje de la institución, era un incentivo. Incluso me tocó a mi ese cargo y con los poquitos lugares que aparecieron, no pude elegir como efectivo porque eran lugares que yo no conocía en el interior (Entrevista-2)*

La escasez de cargos se explicaba por el hecho de que los directores de las Escuelas Industriales, en ocasiones, no informaban sobre las vacantes disponibles, con el fin de designar a personas de su confianza que no eran egresados. Si bien la normativa establecía la ponderación de méritos al presentarse a estos cargos, en la práctica prevalecía una considerable discrecionalidad.

La década de 1960 fue recordada como la época dorada de la institución. Una entrevista aportada por la obra coordinada por Domínguez (2011) remite a que entonces la formación alcanzó un gran nivel que permitió triunfar a los egresados en el exterior. Las orientaciones eran urbanas, apostando a un país con una matriz productiva no primarizada.

Una entrevista refiere a la etapa de contactos empresariales y acceso a la tecnología de manera crítica:

*...una época en América Latina que se dio una instancia de coordinación entre las empresas y el Estado para la formación técnica. El SENAI era una concepción de aquello [...] Con Grompone, era otra concepción de la formación docente. Esto del SENAI y la participación de las empresas era una concepción para nosotros muy efficientista. Formaba gente para formar operarios, instructores [...] No es la idea que uno tiene del profesor? (Entrevista-1)*

Sin embargo, también destacó los beneficios de los lazos con las empresas: “Aunque tiene cosas positivas, por ejemplo, tiene esa vinculación con la empresa, con la tecnología de punta” (Ibíd.).

### Organización del INET

El INET funciona bajo la órbita del ICT, que pertenece a la UTU. Desde 1966 el ICT elaboró un “Plan de operaciones”, apoyado por el Fondo Especial de las Naciones Unidas (actual PNUD) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) proyectando la profesionalización docente para el bienio 1967-1968 (ICT, 1967), para profesionalizar la formación del personal docente de la UTU en actividad y el nuevo personal a ser reclutado.

El plan preveía contratación internacional y gastos detallados para su equipo. Se propuso fortalecer cuatro áreas: investigación estadística sobre necesidades laborales, estudio de programas y material didáctico, asesoramiento a empresas y formación de nuevo personal docente (Ibíd., p. 8). (Ibíd., p. 8)

A su vez, se estructura este “complejo de servicios” según el siguiente organigrama:

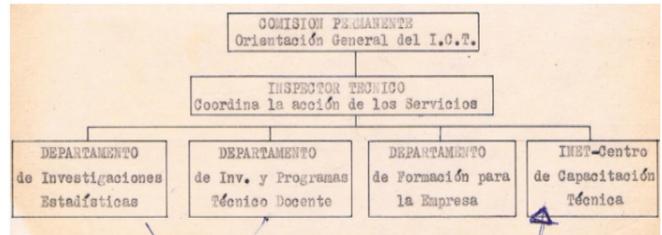


Imagen 1: Fuente: ICT (1967, p. 9).

La Comisión permanente del ICT se componía por 5 miembros: y un asesor de la OIT y se registró un crecimiento presupuestal sostenido hasta 1968 (ICT, 1967, pp. 6-9).

CONCEPTO	Total de meses-hombre	Gastos totales del proyecto	Estimación de los desembolsos en efectivo					
			1963	1964	1965	1967	1968	
1. Personal directivo y técnico	1,900	11,430,873	141,614	546,189	1,256,448	1,886,427	4,300,000	4,400,000
2. Personal auxiliar y administrativo	1,900	3,236,149	102,561	115,813	286,220	607,510	1,000,000	1,100,000
3. Viáticos para congresos		1,425,000	-	30,000	20,000	85,000	500,000	750,000
4. Mobiliario y equipo nacional		2,136,756	31,934	11,532	100,000	1,345,260	450,000	250,000
5. Varías:								
Predio edificio		2,389,264	2,381,264	-	-	-	-	-
Construcciones		6,014,601	-	3,326,297	2,407,834	2,650,470	200,000	250,000
Otros gastos de funcionamiento		2,096,340	-	159,180	60,000	727,760	500,000	650,000
<b>Total parcial de Varías</b>		<b>11,400,905</b>	<b>2,389,264</b>	<b>3,485,477</b>	<b>2,547,834</b>	<b>3,378,230</b>	<b>700,000</b>	<b>900,000</b>
<b>TOTAL DE LA CONTRIBUCION DE LA COMISION PERMANENTE DE ORIENTACION GENERAL DEL I.C.T.</b>		<b>30,749,599</b>	<b>2,665,344</b>	<b>2,189,073</b>	<b>4,232,742</b>	<b>7,272,426</b>	<b>6,996,000</b>	<b>7,400,000</b>

Imagen 2: Fuente: ICT (1967, p. 6).

Al definir las funciones del Inspector técnico se destaca la tarea de plantear nuevas formaciones de mano de obra según los requerimientos del país.

Dentro de los cuatro departamentos del ICT, es necesario detenerse en el segundo y cuarto. El segundo es el Departamento de investigaciones y programas técnico docente, sus principales funciones son: estudiar los planes y programas de estudio para proponer proyectos de modificaciones, asesorar acerca de “métodos de enseñanza y el empleo de elementos didácticos”, elaborar materiales didácticos para la UTU, coordinar actividades técnico-docentes, colaborar en la creación de normas de equipamiento y de evaluación (teórico-práctica)” (ICT, 1967, pp. p. 12). El cuarto departamento dio lugar a la fusión

del INET con el Centro de Capacitación Técnica (INET-CCT, en adelante INET), cuya organización se encuentra bajo un Director supervisado por la Inspección Técnica a partir de 1965<sup>10</sup>. Las secciones del INET son cuatro. Sección de Estudios, con los servicios de: documentación y biblioteca, los profesores y programas de metodología y práctica docente, de ciencias; de enseñanza generales, la programación y realización de seminarios de todo tipo ([sic] *Ibíd.*, p. 15). Sección Talleres: mecánica general; mecánica de automotores; electrotecnia; electrónica; otros (*Ibíd.* p.15-16). Sección Material Didáctico: la impresión y reproducción del mismo, el personal afectado a esta tarea, el dictado de cursos sobre la preparación y uso del material (*Ibíd.*, p.16). Finalmente, la Sección Administrativa: secretaría, personal de biblioteca y de servicios generales, almacén, inventario y contabilidad (*Ibídem*).

El Programa General de Actividades 1967-1968 detalla que los cursos tendrán el objetivo de “Dar la formación pedagógica a los futuros docentes de la UTU, complementando a la vez su formación técnica” (*Ibíd.*, p.23). Los estudiantes del INET debían tener entre 20 y 35 años, cumplir requisitos médicos, psicotécnicos y académicos, y trabajar en régimen de dedicación completa (40 horas semanales). La formación comprendía 2.800 horas divididas entre clases en el INET y prácticas docentes (*Ibídem*).

La periodicidad de apertura a nuevas cohortes de ingreso quedaba sujetas a la necesidad de “reposición del actual plantel docente de UTU y/o para atender las metas de desarrollo previstas en los planes que adopte el gobierno” (*Ibídem*).

Los contenidos se desarrollaban en dos modalidades:

1) Estudios y trabajos en el INET: práctica y tecnología de taller; organización del trabajo; prevención de accidentes; matemáticas y ciencias; dibujo técnico; psicopedagogía; metodología y práctica de la enseñanza; material didáctico; técnicas de comunicación; documentación; estudios individuales.

2) Práctica docente rentada en las escuelas industriales: primer año, como ayudante de un Maestro de Taller; segundo año, como suplente o a cargo de “dirigir el trabajo de taller de las secciones que no tienen Maestro de Taller designado” (*Ibíd.*, p.24).

Para los docentes de la UTU ya en servicio se ofrecieron formaciones para “perfeccionar la técnica de la enseñanza mediante la práctica docente en el taller” (*Ibídem*). Mientras que para directivos se planificaron seminarios breves según necesidades (*Ibídem*).

Es importante observar los egresos del INET dentro del período trabajado. Se atestigua un crecimiento gradual de los egresos, con un crecimiento sostenido entre 1963 y 1970. El máximo número es de 59 egresos en el año 1969 (ANEP, 1990).

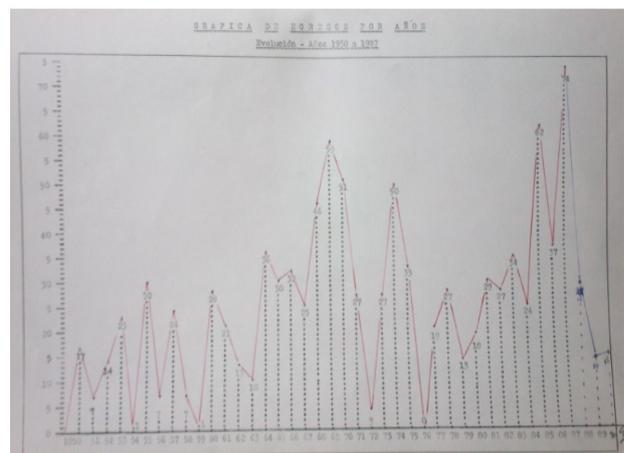


Imagen 3: Fuente: Gráfica de egresos del Informe de la Comisión de Evaluación del Plan del INET 1986 (ANEP, 1990).

A inicios de los 70 INET suscribió nuevos convenios con OIT, CINTERFOR, CENAL de Brasil, Banco de Seguros del Estado, orientados al perfeccionamiento del personal de UTU, así como de empleados de empresas públicas y privadas (Domínguez, 2011).

### **Cambios en el país, la enseñanza técnica y su formación docente**

Uruguay, a partir de la Constitución de 1967, generó una serie de modificaciones estructurales en la relación de los poderes, con una mayor concentración en el ejecutivo y un notorio debilitamiento del legislativo. El ejecutivo, en la constitución anterior, contaba con un poder colegiado denominado Consejo Nacional de Gobierno. En 1967 pasó a ser unipersonal presidencialista. A esto se suma la mayor facilidad del ejecutivo para introducir leyes de urgencia con menor discusión parlamentaria. Asimismo, la decisión exclusiva del presidente, en consulta con sus ministros, de recurrir a las Medidas Prontas de Seguridad, las cuales son reservadas para situaciones de agitación y agresión

internas o externas. Estas medidas fueron utilizadas frecuentemente para reprimir las movilizaciones estudiantiles y docentes que reclamaban mayor presupuesto para la educación pública, frente a un país que se vio imposibilitado de poder poner en marcha el modelo desarrollista (Nahum; Frega; Maronna & Trochon, 2011, p. 7). El golpe de estado de 27 de junio de 1973 inauguró un período de cercenamiento de derechos y una estrategia centrada en la apertura comercial.

En este sentido, el país adoptó “un enfoque liberal en su política económica que se expresó en la desarticulación del modelo basado en la industria y el mercado interno” (Hernández, Rey & Travieso, 2015, p. 13). Con la creación del Consejo Nacional de Educación (CONAE) a través de la ley n.º 14.101 (1973), se replicó el proceso de control social al campo educativo. Dos elementos característicos de esta política fueron “la represión continua sobre gran parte del cuerpo docente” y la “disminución significativa del gasto público en todos los subsistemas” (Ibídem). El CONAE configuró un ente autónomo dependiente del poder ejecutivo con ascendencia jerárquica sobre todos los subsistemas de enseñanza. La UTU perdió la autonomía y, bajo su dependencia, se creó el Consejo de Educación Técnica Superior que regirá toda la educación técnica (MEC, 2014, p. 173). De este modo, el INET quedó sujeto directamente a este consejo e indirectamente al poder ejecutivo a través de la CONAE <sup>11</sup>.

### **Análisis de esta genealogía**

Esta genealogía permite reconocer que el surgimiento del INET y las características que ha tomado en el decenio estudiado, no son producto de un devenir histórico lineal, una racionalidad, una lógica, ni un destino natural. Por lo contrario, es resultado de una serie de interacciones, definiciones desde el poder, luchas a diferentes niveles, es decir, una construcción propia y exclusiva de un contexto y sus actores (Foucault, 1979; Dussel & Caruso, 1999). Actores que resisten las imposiciones y que como intelectuales construyen alternativas pedagógicas para la enseñanza técnica (Giroux, 1997; 2004). En esas tensiones observamos la definición de objetivos, recursos económicos necesarios, determinados marcos institucionales, enfoques pedagógicos y educativos.

Sobre la historia de la cobertura docente, la enseñanza técnica en sus inicios respondía a una lógica de disciplinamiento propia de una sociedad normaliza-

dora orientada a consolidar el Estado nación (Foucault, 2002), con una fuerza laboral adecuada a las demandas del capitalismo internacional. Los docentes eran entonces inmigrantes europeos expertos en oficios. A partir de la segunda década del siglo XX, el intento de diversificar una economía centrada en lo primario impulsó la formación de docentes industriales mediante cursos institucionalizados entre 1915 y 1961, reflejando una transformación progresiva del sistema educativo técnico en diálogo con las metamorfosis sociales, laborales y políticas del país (Castel, 2014). La creación del INET fue motivada por el deseo de las autoridades de promover una población más educada y las aspiraciones docentes de perfeccionar su formación.

Sobre el vínculo con el modelo de desarrollo nacional, se evidencia una falta de correspondencia de este con la enseñanza técnica impartida. Mientras el país apostaba a la industria y el crecimiento del mercado interno (1930-1955), el sistema educativo técnico mostraba serias carencias para cubrir las demandas laborales de diversos sectores según el informe CIDE-CCEE (1965). Con la creación de INET puede leerse un intento de superar esta problemática. Sin embargo, cuando Uruguay abandona el modelo desarrollista (fines de los 60) adoptando un enfoque económico liberal y de apertura comercial, se genera un quiebre entre las necesidades del nuevo modelo económico y las bases pedagógicas construidas. Esta desarticulación entre educación y estrategia productiva genera una tensión estructural. Además, el autoritarismo estatal que se instala desde 1967 reduce significativamente el presupuesto público y reprime al cuerpo docente, posteriormente se cercena la autonomía educativa.

Sobre el crecimiento de las propuestas, a mediados de la década del 1960, se establecieron vínculos internacionales que impulsan la propuesta técnica en la UTU y la creación del INET. Se tradujeron en acuerdos que posibilitaron mayor inversión con mejoras edilicias, tecnológicas y organizativas para la nueva institución. Mediante estos acuerdos se puede advertir que el Estado priorizó este tipo de política en diálogo con la OIT y el Fondo Especial de las Naciones Unidas. Además de la formación de nuevos docentes, se visualiza una interesante línea de cursos de perfeccionamiento para el personal ya en servicio. Esto consideramos que repercutió en el

aumento de egresos sostenido de 332 docentes entre 1962 y 1972, llegando a un nivel récord en el año 1969. En el marco de inestabilidades socio-políticas de finales de los sesenta y el agotamiento del modelo desarrollista se evidenció una caída abrupta de los egresos a solo 3 en 1972. En 1973, con el golpe de Estado, comenzó una etapa de control y desarticulación que redundó en un empobrecimiento de la propuesta, que abordaremos a futuro. Desde el análisis documental y mediante los testimonios recogidos, se constata que la institución en el período delimitado concentró su actividad en la capital, buscando ampliar su alcance estimulando la migración de estudiantes a la capital. Se trató de una propuesta centralizada, lo que junto a la discrecionalidad en las designaciones limitó la cobertura docente en el resto del país.

El período analizado da cuenta de un sistema educativo dual (Saviani, 1988), funcional a la reproducción capitalista con una rama – Secundaria– para la clase dominante y otra –UTU– para la clase trabajadora (Baudelot & Establet, 1999). Estas ramas contaron con institucionalidades propias, el IPA bajo la órbita del Consejo Nacional de Educación Secundaria (Romano, 2019), y el INET bajo la UTU. Ambos procesos surgen contemporáneamente, nutridos por la participación docente y la organización en asambleas y revistas que pujaron la difusión de sus ideas en defensa de un saber pedagógico. Asimismo, se constata la resistencia de parte del cuerpo de docentes para hacer prevalecer el componente pedagógico frente a la hegemonía de lo técnico (Giroux, 2004). Esto fue acompañado con las propuestas de las asambleas de docentes y el posicionamiento en la revista de los Cursos normales que evidenciaron una posición crítica y transformadora que propuso alternativas en defensa del saber pedagógico (Giroux, 1997). No obstante, no se observó un cuestionamiento reflexivo acerca de la finalidad de la formación técnica para el trabajo en relación con las transformaciones sociales. Por ende, el disciplinamiento de los cuerpos y los gestos de la técnica (Foucault, 2002) primó por encima del lugar de una pedagogía crítica emancipadora en la enseñanza técnica del INET. El currículum expone una selección de saberes, así como se rige por normas tácitas, que están fuertemente ligadas con las mencionadas relaciones de poder. En este sentido vale recordar que “El conocimiento escolar –lo que

se incluye y se excluye, lo que es importante y lo que no lo es–, sirve también a menudo a un propósito ideológico” (Apple, 1986, p. 80).

Con respecto a la satisfacción de la demanda de formación de docentes, se observan esfuerzos de distinta dimensión y tensiones entre distintas visiones e intereses. En la década del ‘60, el crecimiento explosivo de la UTU y el impulso del colectivo docente de los Cursos Normales fundamentó la creación de INET para cubrir la referida demanda. Lo que evidencia un conjunto de relaciones de poder de un modelo de gobierno que precisaba reorganizar una sociedad que entraba en crisis a través de una de las ramas del sistema educativo dualista diseñado para distribuir conocimientos funcionales a la clasificación social y el propósito ideológico de las clases dominantes (Dussel & Caruso, 1999; Saviani, 1988; Apple, 1986). No obstante, se entiende que el crecimiento de UTU no fue acompañado de forma suficiente por los egresos del INET, queda por indagar el alcance que tuvo la formación en servicio. Este fue un tema que se resolvió de forma endogámica, debido a la pertenencia de INET al Instituto de Capacitación Técnica. De esta forma los planes eran creados por comisiones designadas por la UTU y se generaron estrategias para estimular la cobertura de vacantes exclusivamente para egresados del INET. Sin embargo, en la práctica, existieron dificultades por la discrecionalidad en las designaciones y la falta de transparencia en la comunicación de vacantes.

El formato pedagógico promovido por el INET consolidó la formación pedagógica, con una mirada pluridisciplinar en torno a los problemas de enseñanza. Asimismo, se visualizó una preocupación en la mejora técnica acorde al momento histórico, acompañada por la construcción de la identidad del profesor y maestro técnico, en detrimento del trabajador de oficios gracias al rol de las asambleas docentes y la difusión de su pensamiento como intelectuales transformadores (Giroux, 1997). La práctica docente se concibió como una actividad integradora de las experiencias de talleres y aulas. Esta se desarrollaba con la guía de un docente experimentado, titular del curso, vinculando a los futuros docentes con la realidad educativa que enfrentarían. Aunque los documentos sugerían integrar las prácticas desde primer año, los testimonios señalan que estas se realizaban recién en el último.

Acerca del perfil, si era normalista o universitario, se evidenció que la formación propuesta por el INET contaba con elementos de perfil normalista y universitario, aunque en distinta medida. La creación del INET se inspiró en la necesidad de formar docentes con un enfoque técnico-pedagógico sólido, priorizando las prácticas docentes, metodologías de enseñanza de taller y comprensión de los procesos de aprendizaje. Enfoque característico de la formación normalista, que busca preparar a los docentes para el aula de la enseñanza técnica, análogo a lo que aconteció con la formación ofrecida en el IPA y la ideología normalista hegemónica a nivel internacional (Apple, 1986; Dussel & Carusso, 1999). Los documentos evidencian modalidades de cursos, talleres, seminarios y trabajos de investigación. En cambio, según los testimonios la investigación parece haberse desarrollado exclusivamente aplicada a la técnica. En lo referente a actividades de extensión, se proyectaban visitas a los centros educativos, vínculos con la comunidad, un enfoque pedagógico orientado a responder las necesidades del entorno de las escuelas técnicas y del país, aunque esto no se confirmó en los testimonios. Finalmente, se visualiza una apertura a las voces docentes y estudiantiles (CEINET) en la organización de la institución para la educación técnica. Si bien no era una lógica de cogobierno da cuenta de una impronta universitaria en la consideración del demos docente y estudiantil.

## *Conclusiones*

En primer lugar, se valora que no existió un interés claro por consolidar la formación docente técnica hasta 1915. Recién en 1961 se le dotó de una estabilidad institucional. La creación del INET representó un avance significativo al integrar la pedagogía en la formación técnica de manera definitiva, atendiendo así una necesidad histórica marcada por tensiones entre lo técnico y lo pedagógico. Sin embargo, la falta de registros sobre su fundación sugiere una transición gradual desde los Cursos Normales hacia esta nueva institución.

En segundo lugar, el perfil docente del INET se basó en una formación normalista, con puntuales aportes de la impronta universitaria. El componente investigativo quedó reducido al ámbito técnico-tecnológico, sin comprobarse su aplica-

ción en áreas educativas fundamentales. Las actividades de extensión no se constatan ni tampoco se menciona este concepto explícitamente.

En tercer lugar, se detectó que la formación docente técnica no logró consolidarse al mismo tiempo que la creación del ente autónomo Universidad del Trabajo del Uruguay (1942). Mientras se da una metamorfosis en el modelo productivo, la cual implicó la caída de la Industrialización por sustitución de importaciones, desde el INET se apostó a un fortalecimiento de la formación técnica e industrial. Esto parece revelar un desfase entre la formación docente técnica, la creación de la UTU y el modelo de país. La creación del INET se consolidó recién en el país liberal, impulsado desde la década de 1960. En el final de esta década, el INET logró su mayor volumen de matriculación y egresos, momento en que el Estado empieza a sentar las bases institucionales del modelo neoliberal.

En cuarto lugar, el debate sobre si la formación docente debía ser exclusivamente técnica o si, en cambio, debía estar articulada con el saber pedagógico, refleja una discusión fundamental que finalmente se inclinó hacia la segunda opción. Los docentes que aportaron fundamentación hacia esta última, conformaron una clase de intelectuales comprometidos con la construcción de una nueva identidad docente, entendiendo a la misma como intelectual transformador. Una figura con la capacidad de evidenciar las relaciones entre las injusticias económicas, políticas y sociales, dentro y fuera de las escuelas. Esto quiso articular los propósitos de la formación docente técnica, de la educación pública y del perfeccionamiento docente.

Finalmente, el trabajo permite continuar indagando en las siguientes preguntas: ¿qué intereses están detrás del funcionamiento de la educación en general y la técnica en particular? ¿Cómo es la relación entre la distribución de conocimiento y la clasificación social? ¿En qué medida la educación técnica aporta a la construcción de un orden social democrático y de igualdad de oportunidades? ¿Qué aportes brindaría la consolidación de una formación docente universitaria en la enseñanza técnica?

## Notas

<sup>1</sup> Esta investigación se inspira en un trabajo presentado en la licenciatura de educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FHCE) de la Universidad de la República (Udelar), que hemos tenido el honor de realizar junto a Jorge Aramburu y Sebastián González. Con el aliento de ambos, se presenta un trabajo original producto de una mayor profundidad histórica en este período temporal específico y con otro abordaje analítico.

Que este trabajo sea una forma de recordar y de homenajear el compromiso, la dedicación y el afecto que nuestro compañero Jorge Aramburu brindó a la educación pública. Un referente apasionado y profundamente entregado a la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) y a sus compañeros del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y de la Licenciatura de Ciencias de la Educación de la FHCE de la Udelar.

<sup>2</sup> En intercambios académicos mantenidos recientemente, tomamos conocimiento que hay investigaciones de posgrado en curso que problematizan esta visión.

<sup>3</sup> Las especialidades eran: Mecánica, Bordados y encajes, Carpintería, Dibujo Técnico femenino, Cestería y Bordados de máquinas.

<sup>4</sup> Según el artículo 3º: dos miembros representaban al cuerpo docente.

<sup>5</sup> Modelo hegemónico a nivel mundial, de influencia prusiana con el “Reglamento general nacional escolar” de 1763 con sus “Seminarios de maestros” y francesa a partir del modelo educativo basado para la nueva república cuya piedra fundante son las escuelas normales de la Ley de José Lakanal de 1794 (Morenales y Figueredo, 2002, p. 39)

<sup>6</sup> En 1878 Berra publica “Apuntes para un Curso de Pedagogía” destinado a la formación de docentes, que predominó hasta finales del s. XIX (Palomeque, 2009) donde sugería introducir desde una clara influencia positivista un enfoque pedagógico apoyado en la Ciencia de la educación de la época, con fuertes influencias positivistas y científicas spencerianas (Coll Cárdenas, 2009).

<sup>7</sup> En 1913, Vaz Ferreira se preocupaba por la formación de los futuros profesores de Secundaria, donde introdujo la noción de enseñanza superior, identificada con una enseñanza profesional de tipo universitaria y, a su vez, una enseñanza que surge del pensamiento original y de la creación de conocimientos propios de cada profesor (Clemente y Faedo, 2008). En esta línea, en los años treinta Enriqueta Compte y Riqué propuso el primer proyecto de creación de una Facultad de Pedagogía

<sup>8</sup> Grompone también concebía la necesidad de formar profesores en cursos de enseñanza superior, pero con una formación diferente a la universitaria, debido a que entendía que respondía a otros fines, por lo cual se crea, por medio del artículo 49 de la Ley n.º 11.285 de 1949, el Instituto de Profesores Artigas inspirado en el “modelo francés de las Escuelas Normales Superiores” (López y Mallo, 2009, p. 20). En este se introduce una especialización en la asignatura, una formación en el campo de las Ciencias de la Educación y la formación didáctica junto a un acompañamiento de las prácticas docentes.

<sup>9</sup> El SENAI refiere al Servicio Nacional de Aprendizaje Industrial, institución privada paraestatal dentro de los Servicios Sociales Autónomos de Brasil.

<sup>10</sup> Acta n.º 3 del 5 de noviembre de 1965, de la Comisión Permanente del ICT-UTU.

<sup>11</sup> Resolución n.º 1.901 de 1973 expediente n.º 2.481/73 del 12 de junio de 1973.

## Referencias

- Angelo, R. (2007). Breve historia de los centros de formación docente en Uruguay. rangelo. Apuntes sobre educación, formación docente, gestión y otras yerbas. <http://rangelo.blogspot.com/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html>
- Apple, M. (1986). *Ideología y currículo*. Ediciones Akal.
- Appratto et al. (2014). *El Uruguay de la dictadura 1973-1985*. Montevideo, Ediciones Banda Oriental.
- Baudelot, C., & Establet, R. (1999). *La escuela capitalista*. Siglo XXI editores.
- Cancela, W. & Melgar, A. (1986). "El desarrollo frustrado". En Cancela W. y Melgar, A. Colección Argumentos, n.º 1. Montevideo, Centro Latinoamericano de Economía Humana.
- Castel, R. (2014). *Les métamorphoses de la question sociale: Une chronique du salariat*. Fayard.
- Clemente, I. & Faedo, A. (2008). Educadores Uruguayos de la primera mitad del siglo XX: sus contribuciones a la formación docente. Carlos Vaz Ferreira y Julio Castro. Investigación en el marco de Fondos Concursables. D.F.y P.D. (Resolución 2383/08)
- Coll Cárdenas, M. D. (2009). Francisco Berra y la educación positivista en el Uruguay (1874-1882). Anuario del Instituto de Historia Argentina, 9. [http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.3920/pr.3920.pdf](http://www.fuentesmemoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3920/pr.3920.pdf)
- Domínguez, L. (2011). *Abriendo caminos a la investigación educativa: Aportes desde la formación docente técnico-tecnológica*. INET.
- Dussel, I., & Caruso, M. (1999). *La invención en el aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana.
- Garcé, A. (2002). *Ideas y competencia política en Uruguay (1960-1973)*. Trilce.
- Giroux, H. (1997). "Los profesores como intelectuales transformativos". En Giroux, Los Profesores como Intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Editorial Paidós.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo Veintiuno y Universidad Autónoma de México.
- Foucault, M. (1979). *Microfísica del poder*. Ediciones de La Piqueta.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar: Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno.
- Hernández, M., Rey, M. J. & Travieso, E. (2015). *La enseñanza técnica en el Uruguay en los últimos 50 años*. INEE Argentina.
- Heuguerot, C. (2014). "La difícil relación entre empresarios y educación técnica en Uruguay, un analizador que insiste". En Encuentros Latinoamericanos, Montevideo, Vol. VIII, n.º 1 (pp. 151-180).
- López, M. y Mallo, M. S. (2009). "La formación docente nacional: ¿normalista o universitaria?" En TEMAS, Revista del Centro Nacional de Información y Documentación, n.º 2 (1) (pp. 13-25).
- Marfétán, R. (s/f). *Historia de la Escuela de Artes y Oficios. Estudio y Recopilación del Archivo Olivieri 1878-1887 [inédito]*.
- Martínez, A. & Villegas, E. (1967). *Historia de la Universidad del Trabajo del Uruguay*. S/N.
- Nahum, B., Frega, A., Maronna, M., & Trochon, Y. (2011). *El fin del Uruguay liberal 1959-1973. Tomo 10 de la Historia Uruguaya*. Ediciones Banda Oriental.
- Palomeque, A. (2009). *Historia de la educación uruguaya. Tomo 2. La educación uruguaya 1830-1886*. Ediciones de la Plaza.
- Palomeque, A. (2017). *Historia de la educación Uruguaya. Tomo 4, volumen 1, 1930 a 1985*. Ediciones de la Plaza.
- Peralta, F. (2008). *El MIEM: Sus primeros 100 años y su rol en el siglo XXI*. Montevideo, Ministerio de Industria, Energía y Minería.
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo = ICT (1967). Instituto de Capacitación Técnica. Plan de operaciones. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Fondo especial). Uruguay. Instituto de Capacitación Técnica.
- Romano, A. (Ed.). (2019). *Historia de la "nueva educación" secundaria en Uruguay (1936-1963): Revistas, docentes y reformas*. Universidad de la República.
- Samonatti, A. (1918), en Revista Trabajo, Año I, Número I, 12 de octubre de 1918. Montevideo.
- Saviani, D. (1988). *Escuela y democracia*. Monte Sexto.

Samonatti, A. (1918), en Revista Trabajo, Año I, Número I, 12 de octubre de 1918. Montevideo.  
 Saviani, D. (1988). Escuela y democracia. Monte Sexto.  
 Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P., & Elbert, R. (2005). Todo es teoría: Objetivos y métodos de investigación. CLACSO.  
 Sosa, J. (1947). La enseñanza en el Uruguay. Taller Escuelas de Artes Gráficas de Institutos penales.  
 Vargas-Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa: Nuevas tendencias y retos. Revista electrónica Calidad en la educación superior, 3(1), 119–139.

#### Fuentes

ANEP (1990). Informe de la Comisión de Evaluación del Plan del INET 1986. Administración Nacional de Educación Pública.  
 CIDE-CCEE (1965a). Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay. Tomo 1. Montevideo, Ministerio de Instrucción pública y Previsión social.  
 CIDE-CCEE (1965b). Informe sobre el estado de la educación en el Uruguay. Tomo 2. Montevideo, Ministerio de Instrucción pública y Previsión social.  
 CONAE (1973). Resolución n.º 1.901. Expediente n.º 2.481/73 del 12 de junio de 1973.  
 Entrevista-1. (2015). Entrevista con estudiante egresado en 1994 del INET [Comunicación personal].  
 Entrevista-2. (2025). Entrevista con estudiante egresado en 1970 del INET [Comunicación personal].  
 Entrevista-3. (2025). Entrevista con estudiante egresado en 1971 del INET [Comunicación personal].  
 ICT (1965). Acta n.º 3 del 5 de noviembre de 1965, de la Comisión Permanente del ICT-UTU.  
 ICT (1967). Instituto de Capacitación Técnica. Plan de operaciones. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (Fondo especial). Uruguay. Instituto de Capacitación Técnica.  
 MEC (2014). A 140 años de la educación del pueblo: Aportes para la reflexión sobre la educación en Uruguay. Tomo I. Ministerio de Educación y Cultura.  
 CSEI (1918). Trabajo. Número I. Consejo Superior de la Enseñanza Industrial.  
 ROU (1916). Ley n.º 5.463. ESCUELAS INDUSTRIALES. ORGANIZACIÓN. Promulgada el 12 de julio de 1916. <https://www.impo.com.uy/diariooficial/1916/07/24/2>  
 ROU (1942). Decreto Ley n.º 10.225. Universidad de Trabajo. Se crea, con la base de los organismos oficiales de Enseñanza Industrial. <https://siteal.iiop.unesco.org/bdnp/3389/decreto-ley-102251942-universidad-trabajo>  
 ROU (1943). Decreto Ley n.º 10.335. Universidad de Trabajo. Se modifica la redacción del artículo 1º del decreto-ley 10.225. <https://parlamento.gub.uy/documentosyleyes/leyes/ley/10225>  
 ROU (1949). Ley n.º 11.285 de 1949. Enseñanza. Presupuesto. Modificación. Creación del Instituto de Profesores Artigas. <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/11285-1949>  
 UTU (1963). Cursos Normales. Número I. Agosto 1963. Universidad del Trabajo del Uruguay.  
 UTU (1964). Cursos Normales. Número I. Agosto 1964. Universidad del Trabajo del Uruguay.  
 UTU (1965). Cursos Normales. Número I. Setiembre 1965. Universidad del Trabajo del Uruguay.

#### Imágenes

Imagen 1: Fuente: ICT (1967, p. 9).

Imagen 2: Fuente: ICT (1967, p. 6).

Imagen 3: Fuente: Gráfica de egresos del Informe de la Comisión de Evaluación del Plan del INET 1986 (ANEP, 1990).

ISSN: 2362-3349

Arias Varela et al. (2025). *Genealogía de la formación docente para la enseñanza técnica del Uruguay. DOSSIER: Escuelas de Enseñanza Técnica: Inflexiones histórico-políticas, reconfiguraciones necesarias y agenda del presente. Revista de la Escuela de Ciencias de la Educación. 2(20) 150-164.*

Recibido: 9 de marzo de 2025

Aprobado: 26 de mayo de 2025

Publicado: 1 de julio de 2025

Facultad de Humanidades y Arte - UNR