



UNIVERSIDAD
DE LA REPÚBLICA
URUGUAY

La construcción de la identidad profesional de estudiantes y de egresado/as de INET

Universidad de la República

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación

Maestría en *Ciencias Humanas*, opción *Teorías y Prácticas en Educación*

Cohorte 2020

Lic. Lucía Constanza Saibene Penna

CI: 4383769-4

Tutor: Dr. Antonio Romano

Agosto, 2024

Montevideo, 15 de agosto de 2024

Comisión de Maestría de Teorías y Prácticas en Educación

De mi mayor consideración,

Por la presente se avala la entrega de la tesis “La construcción de la identidad profesional de estudiantes y de egresados/as de INET.” de la Lic. Lucía Constanza Saibene Penna-C.I 4.383.769-4. Ésta ha sido realizada en el marco de la Maestría en Ciencias Humanas, opción Teorías y Prácticas en Educación de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación y ha estado tutorada por quien suscribe.

Sin otro particular, muy atentamente

A handwritten signature in blue ink, appearing to be 'A. Romano', is centered on the page. The signature is fluid and cursive.

Dr. Antonio Romano

Agradecimientos

En primer lugar, quiero expresar mi agradecimiento a las personas entrevistadas en el marco de la realización de esta tesis: estudiantes de INET, egresados/as, docentes e informantes calificados. También agradezco a quienes participaron en el proceso de la investigación en las distintas etapas: compañeros y compañeras de FHCE y de la maestría, de INET, CODICEN-ANEP. Finalmente, agradezco a mi tutor, Antonio Romano, a la correctora Ana Sosa, a mi familia y amistades. Sin sus aportes, experiencias, comentarios, opiniones e intercambios no hubiera sido posible el desarrollo de este estudio. Muchas gracias por el tiempo y espacio brindado, así como por el compromiso, el interés y la participación.

Índice

Resumen	7
Presentación del tema.....	9
Indagación de antecedentes	13
Antecedentes nacionales	16
Marco conceptual y contextual.....	21
Identidad, tradiciones y tendencias	21
Desarrollo de la formación docente en Uruguay.....	24
Construcción de la identidad profesional	26
Objetivos y estrategia metodológica	31
Objetivo general	31
Objetivos específicos.....	31
Estrategia metodológica y técnicas de investigación	31
Técnicas de investigación	32
Selección de participantes.....	35
Trabajo de campo	37
Formato de análisis.....	37
Análisis e interpretación de la información.....	38
Modos de identidad profesional	40
Modo de identidad profesional: Educador/a—Guía	42
Guiar a los estudiantes	45
Interpelación de la identidad	48
Modo de identidad profesional: maestro/a técnico/a con enfoque en la didáctica y la enseñanza del oficio.....	51
Características del maestro/a técnico/a	53
Tradiciones y tendencias	56
Modo de identidad profesional: maestro/a técnico/a con enfoque en la expertiz de la práctica del oficio	59

Reflexión sobre los modos de identidad profesional.....	61
Formación en INET.....	65
Visión compartida sobre los desafíos de la formación	66
Visión particular sobre los desafíos de la formación	68
Tensión en la formación de INET	69
Prácticas profesionales docentes	71
Visión particular de las prácticas	72
Actividad profesional en el ámbito educativo	71
Vínculo con estudiantes.....	77
Desafíos encontrados en el vínculo con estudiantes	80
Conclusiones	87
Reflexiones finales	88
Limitaciones de la investigación.....	90
Anexos	92
Esquema de denominación analítico en carreras de CFE.....	92
Formación docente en INET	94
Espacios de prácticas desarrolladas en el marco de la formación de INET.....	98
Denominación de programas de DGETP y DGEIP en el que trabajan las personas entrevistadas como docentes.....	100
Identidad. Historia de la formación de maestro/a técnico/a	101
Referencias bibliográficas.....	125

Resumen¹

En esta tesis se aborda como problema de investigación la construcción de la identidad profesional y sus reconfiguraciones actuales en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET). El interés por el tema responde a motivos personales, académicos y laborales que se vinculan con las experiencias educativas desarrolladas en un campo de estudio signado por desigualdades que se manifiestan en la concepción existente sobre la educación técnica en Uruguay, por la formación docente recibida y por los sujetos a los cuales va destinada.

De esta manera —y considerando la identidad como un concepto dinámico, abierto, en constante transformación y en función del intercambio con *un otro* y el contexto sociopolítico particular (Remedi, 1989)— es que se plantean dos preguntas de investigación orientadas a indagar qué aspectos de la formación y de la práctica profesional inciden en su construcción. También, conocer si las tradiciones y tendencias (Davini, 1994) existentes respecto a la educación técnica en nuestro país forman parte de los rasgos que caracterizan a la identidad profesional de estudiantes y egresados de INET. Se pretende tener respuesta a estas interrogantes a partir de una perspectiva metodológica cualitativa y mediante la realización de entrevistas y grupos de discusión. La elección de esta perspectiva se debe a que no se busca la generalización de los resultados, sino la comprensión de los significados atribuidos por los sujetos a los aspectos de su realidad social (Valles, 1997) y generar un análisis integral y profundo de la temática que se investiga.

Palabras claves: Identidad profesional, maestro/a técnico/a, tradiciones y tendencias

¹En este documento se procuró favorecer el uso de un lenguaje inclusivo y evitar al mismo tiempo el uso reiterado de «o/a», «os/as», «los/las» para finalizar palabras que puedan referir al género masculino o femenino. Para ello se optó por la utilización de fórmulas y términos neutros cuando fuera posible o el uso tanto del femenino como masculino, en conjunto o alternadamente.

Abstract

In this thesis, the construction of professional identity and its is addressed as a research problem, current reconfigurations at the Normal Institute of Technical Education (INET). Interest in the topic responds to personal, academic and work reasons that are linked to educational experiences developed in a field of study marked by inequalities that manifest themselves in the conception existing on technical education in Uruguay.

In this way - and considering identity as a dynamic, open concept, in constant transformation and depending on the exchange with an other and the particular socio-political context (Remedi, 1989) - is that two research questions are posed aimed at investigating what aspects of training and professional practice influence its construction. Also, know if the traditions and existing trends (Davini, 1994) regarding technical education in our country are part of the traits that characterize the professional identity of INET students and graduates. It is intended to have response to these questions from a qualitative methodological perspective and through interviews and discussion groups. The choice of this perspective is due to the fact that the generalization of the results, but the understanding of the meanings attributed by the subjects to the aspects of their social reality (Valles, 1997) and generate a comprehensive and in-depth analysis of the topic that is investigated.

Keywords: Professional identity, technical teacher, traditions and trend

Presentación del tema

El tema elegido propone el análisis de la formación docente en la educación técnica. En nuestro país la temática ha tenido marchas y contramarchas tanto por los constantes cambios e interrupciones registradas en las propuestas educativas como por el peso que aún tienen los significantes atribuidos socialmente a la educación técnica. La conjunción de ambos aspectos genera las características particulares del área que interesa investigar.

En el Uruguay, el centro educativo encargado de esta formación es el INET —Instituto Normal de Enseñanza Técnica—, que «...se crea en 1962 con el objetivo de formar maestros técnicos para su desempeño como docentes en la Universidad del Trabajo (UTU), con cursos de cuatro años de duración». Los antecedentes son los cursos normales para la formación de maestros industriales creados en 1919 y los cursos magisteriales del hogar implementados en 1935². En los últimos años ha habido periodos de transformaciones, suspensión y cierre de actividades de formación, así como la reapertura y cambios en los planes de estudio existentes. En la actualidad, el INET ofrece 15 carreras de maestro técnico para desempeñarse en el ámbito del Consejo de Educación Técnico Profesional, tres profesorados y dos tecnicaturas. (Álvarez, Verderese et al., 2019). Tiene nivel terciario y forma parte del Consejo de Formación en Educación, al igual que el resto de los institutos enfocados en este nivel educativo.

El CFE cuenta con 33 centros distribuidos en todo el país. El Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores *Prof. Juan E. Pivel Devoto* (IPES) cuenta con cursos de formación permanente y de capacitación, así como formación de posgrado en convenio con otras instituciones nacionales e internacionales. El interior del país cuenta con seis Centros Regionales de Profesores (CERP) y 22 Institutos de Formación Docente (IFD) ubicados en las capitales departamentales. Montevideo cuenta con el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET), el Instituto de Profesores Artigas (IPA), los Institutos Normales de Montevideo (II. NN.) y el Instituto de Formación en Educación Social (IFES), según el Censo Docente del año 2018 realizado por ANEP.

Según datos presentados en el Repositorio estadístico del CFE (2023) es importante destacar que en los últimos años se observa un aumento significativo de la matrícula de formación docente, aunque persisten diferencias notorias en cuanto a la opción seleccionada:

²Citado en página institucional de INET. <https://inet.cfe.edu.uy/index.php/2016-04-14-14-25-43/12-resena-historica>

A lo largo de las últimas dos décadas, la cantidad de estudiantes matriculados en el CFEse ha incrementado notoriamente. Entre 2017 y 2023, la cantidad de estudiantes creció un 25%. La carrera de profesorado concentra más de la mitad de la matrícula del CFE. (Repositorio estadístico, 2023, p.11). (...) Por otra parte, en términos relativos, los datos muestran que este año se registra un descenso de 9,9% en la matrícula inicial efectiva respecto a 2022. Pese a esta reciente contracción, el análisis del período 2017—2023 evidencia el sostenido incremento de la matrícula en todas las carreras de CFE. (Repositorio estadístico, 2023, p.16)³

A partir del cuadro anterior se puede visualizar la proporción minoritaria en la matrícula registrada en el INET a lo largo de los años que también se manifiesta en el nivel de titulación, donde el egreso constituye un 5,9% del total de CFE (...):

	2017 ²	2018	2019	2020	2201	2022	2023	Variación 2022 - 2023	Variación 2017 - 2023
TOTAL	24.150	27.184	29.774	32.250	35.240	33.334	30.033	-9,9%	24,4%
Maestro de Educación Primaria	6.374	6.743	7.252	7.624	8.272	7.979	7.392	-7,4%	16,0%
Maestro de Primera Infancia	1.205	2.166	2.649	2.828	3.252	3.412	3.446	1,0%	186,0%
Profesorado	13.726	15.715	17.037	18.355	20.032	18.428	16.262	-11,8%	18,5%
Maestro Técnico	506	607	684	835	846	875	761	-13,0%	50,4%
Profesorado Técnico	186	197	273	451	544	522	422	-19,2%	126,9%
Educador Social	1.516	1.580	1.666	1.769	1.876	1.729	1.514	-12,4%	-0,1%
Educador Técnico¹	90	174	213	271	228	253	140	-44,7%	55,6%
Certificación Lenguas Extranjeras	13	2	--	117	190	136	96	-29,4%	638,5%

Fuente: División de Información y Estadística de CFE en base a registros del Sistema de Gestión Estudiantil (SGE-CFE).

Nota 1: Incluye ALTD (hasta 2020) que se reformula en Educador Técnico desde 2021.

Nota 2: El total de 2017 incluye 534 casos de Asistente Técnico en Primera Infancia (ATPI).

Del total de titulados/as, se advierte que mayoritariamente se trata de egresado/as de la carrera de profesor/a de educación media (61,5 %) y constituyen una minoría quienes tienen título de profesor/a técnico/a (5,9 %) o de maestro/a técnico/a (6,9 %). (Censo docente, 2008, p. 65)

Las diferencias del CETP con relación a otros subsistemas de la ANEP se vinculan con la diversificación de la oferta educativa de esta institución y la consecuente diversidad de perfiles docentes para su implementación. (Censo Docente ANEP, 2018, p.65)

³https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2589/informe_matricula_2023.pdf?sequence=2&isAllowed=y

A partir de estos datos se visualizan diferencias importantes respecto a la matrícula y el nivel de titulación en el ámbito de la formación docente en educación técnica. Esto adquiere un sentido especial en el contexto actual, donde la implementación de nuevas políticas curriculares es inminente y la realidad educativa se enfrenta a grandes desafíos por la crisis sanitaria ocurrida en el período 2020—2022.⁴ Estos aspectos impactan directamente en los sujetos que forman parte de las instituciones educativas y generan cambios culturales y sociales que es importante relevar. En este sentido es que interesa conocer las percepciones de los estudiantes en ejercicio y recientes egresados de INET con relación a la construcción de la identidad del ser *maestro/a técnico/a*, considerando las particularidades de su formación y del momento histórico actual, así como los posicionamientos desarrollados a partir de la práctica educativa concreta. Dichos posicionamientos resultan sumamente relevantes, dado que es a partir del trabajo cotidiano en los centros educativos que los docentes se replantean su rol y configuran y reconfiguran su identidad en el diálogo con el otro:

La identidad profesional es la forma como los profesores se definen a sí mismos y a los otros. Es una construcción del sí mismo profesional que evoluciona a lo largo de la carrera docente y que puede verse influido por la escuela, las reformas, los contextos políticos. (Lasky, 2005, p. 89)

La práctica educativa se desarrolla en las distintas dependencias de la UTU (Universidad del Trabajo del Uruguay), hoy Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP-UTU), tal como se menciona en la página de la institución. Esta tesis se centrará en los cursos denominados FPB (Formación Profesional Básica), en los que los estudiantes y egresados de INET están a cargo del Taller central de cada orientación como maestros/as técnicos/as. En este plan encontramos a quienes buscan la formación en un área técnica particular y la acreditación de la educación media básica⁵.

(...) contribuye para conocer el significado que le dan los profesores a la construcción de las identidades docentes, permitiendo observar la evolución y los cambios en los contextos a través del tiempo, además de reflexionar con relación al escenario pedagógico actual; «los trayectos que históricamente se han recorrido nos ayudan a repensar la actualidad» (Peiteado, 2010, pp. 145-146), siendo un aporte para la formación de las nuevas generaciones de profesores. (....) (citado en Gajardo-Asbún, K., 2019, s/p).

⁴<https://ladiaria.com.uy/educacion/articulo/2021/3/cambios-estructurales-ajustes-presupuestales-y-la-irrupcion-de-la-pandemia-marcaron-el-primer-ano-de-gobierno-en-la-educacion/>

⁵<https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-basica-plan-2007>

Respecto a este punto se encuentran diversas investigaciones que dan cuenta de ciertos significantes atribuidos a la población que concurre a los cursos de FPB que se manifiestan como estigmatizaciones sociales, así como características a considerar en la relación educativa entre estudiante—maestro/a técnico/a, como lo destacan, entre otros, Alonso, 2011, Saldivia, A., 2015, Balmelli, Conde y Melgar, 2017 y Pais, P., 2022)⁶. Estas estigmatizaciones sociales también se evidencian en la dicotomía prevalente en nuestros días respecto al tipo de educación propuesta en cada centro educativo, donde la educación técnica continúa ocupando un lugar de *segunda opción*, asociada con cierto desprestigio social (Sevilla, 2017). Tanto a nivel regional como nacional las investigaciones realizadas dan cuenta del peso del imaginario social construido sobre la educación técnica a lo largo de los años y de la necesidad de continuar problematizando sobre la identidad profesional en un contexto signado por grandes desigualdades. El peso de la historia, las tradiciones existentes en cada área y la forma en que se fueron configurando los distintos subsistemas educativos cobran un sentido significativo para entender el proceso de construcción de la identidad (Hernández Zamora, 1992, Davini, 1994).

Por lo expuesto, resulta relevante indagar y profundizar para contribuir al debate existente en un campo de estudio poco explorado aún, y también ampliar el conocimiento sobre la construcción de la identidad profesional y sus reconfiguraciones actuales en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET). Según Palacios, 2017: «...la mayoría de los estudios sobre la identidad profesional docente se han centrado en profesores de educación primaria y secundaria, así como en la educación superior convencional» (Palacios, G., 2017, p.47). La investigación pretende aportar en la difusión de estatística en pos de proveer información que permita reflexionar sobre las transformaciones de los últimos tiempos en un ámbito de formación que incide de manera específica en el acontecer de la política educativa, tanto por su vinculación con las prácticas docentes presentes en la propuesta de educación técnica de la UTU, como por la formación recibida en el transcurso de la profesionalización de los maestros/as técnicos/as. Asimismo, también pretende aportar al análisis de una realidad social que muchas veces queda excluida de los ámbitos de indagación y proporcionar material para futuros estudios en esta perspectiva.

⁶El FPB bajo la lupa. Alonso, C. (2011) / Saldivia, A. Construcciones discursivas y prácticas educativas en torno a los adolescentes y jóvenes que se revinculan a la educación media básica: perspectiva de los docentes del plan FPB2007, CETP—UTU [en línea] Tesis de maestría. Universidad de la República (Uruguay). Facultad de Psicología, 2015./Pais, P., (2022). FHCE. *Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: de los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes.*

Indagación de antecedentes

Existen variadas investigaciones y estudios relacionados con la formación docente y la educación técnica. Dada la especificidad del tema y la perspectiva analítica, se seleccionaron cinco artículos que presentan las principales tensiones existentes en el último tiempo, respecto a temáticas que se relacionan entre sí. **A nivel regional**, el estudio de María Paola Sevilla del año 2017, *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*, da cuenta de un interesante recorrido por las distintas experiencias educativas de los países de la zona. Se destacan algunos ejemplos, como el caso de Trinidad y Tobago, donde «no existe una segmentación entre planes de estudios académicos y técnico—profesionales, ya que todos los estudiantes de secundaria alta (CINE 3) pueden tomar optativos de ETP que conducen a la obtención de credenciales» (Sevilla, 2017, p. 26).

No todos los países de la región separan a sus estudiantes en la secundaria entre educación académica y ETP. En los países del Caribe anglosajón se ha levantado un sólido consenso respecto a la necesidad de integrar la ETP a la educación general, ya que su separación ha generado dos polaridades en el sistema escolar y contribuido a la caracterización de educación de segunda clase de la ETP. Se argumenta también que, en la modernidad, los graduados de la secundaria requieren tanto de habilidades académicas como técnicas que les permitan ocuparse en el mercado del trabajo y continuar con sus carreras. Esta convicción se expresa en la primera *Estrategia Regional de Educación Técnica y Formación Vocacional de la Comunidad del Caribe* (CARICOM) de 1990 y se retoma en el componente 2 la versión renovada de 2012, que persuade a sus 15 países miembros a integrar la ETP en el currículo de todos los niveles del sistema educativo formal (Sevilla, 2017, p. 26).

Esto se ha desarrollado de manera que se pueda brindar una educación general para los sujetos y con el objetivo de eliminar la caracterización de educación de segunda a la ETP, cuestión que en otras esferas es muy común. La autora plantea como excepciones los ejemplos uruguayo y cubano al referirse a la formación docente para la educación técnico profesional. En general, en la región predominan programas complementarios destinados a formar en pedagogía y didáctica a docentes o profesionales de otras áreas, lo que genera ciertas dificultades en la oferta educativa brindada y en la formación ofrecida dada la variedad de perfiles y vocaciones. Este es el caso de Argentina, Chile, El Salvador, México y Paraguay:

Respecto a la formación de docentes de ETP, en general no existen en la región instituciones de nivel superior específicas para este fin. Entre las excepciones están el Instituto Normal de Enseñanza Técnica del Uruguay y la Universidad de Ciencias Pedagógicas del subsistema de la Enseñanza Técnica y Profesional (UCPETP) de Cuba. (Sevilla, 2017, p. 39)

En los países del Caribe se promueven programas flexibles para la formación de profesores bajo los estándares de integrar la Educación Técnica Profesional en los distintos niveles del sistema educativo formal. En este sentido, el caso de Jamaica es otro de los ejemplos distinguidos (Sevilla, 2017, p. 39).

Uruguay y Cuba son los países que constituyen una excepción en la región latinoamericana respecto a la formación docente específica en el área de la educación técnica. En este sentido, en el artículo de Caridad Pérez García del año 2015, denominado *La Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional en Cuba: sus antecedentes*, se plantea la importancia de analizar los principales procesos históricos en los cuales se reconfiguran los fundamentos de un tipo de pedagogía específica en el área, basada en los conocimientos teórico—prácticos y en el rol profesional de los docentes.

Expresa también la autora que la creación en Cuba en el año 1973 del *Instituto Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional*, fundado con el objetivo de asumir «la tarea de la formación y superación profesional pedagógica de los profesores y directivos de este tipo de educación» ha constituido el principal promotor del desarrollo de la pedagogía de la ETP, materializado en una amplia labor científico—investigativa, cuyos resultados se introducen sistemáticamente en la práctica (Pérez García, C. 2015, p. 19)⁷. En la misma línea de análisis se encuentra un estudio realizado con anterioridad por Alexander Luis Ortiz Ocaña en 1999, quien define a la pedagogía profesional como «la ciencia pedagógica que estudia la esencia y tendencia de desarrollo del proceso pedagógico profesional»⁸.

La pedagogía de la ETP constituye hoy un pilar de la pedagogía de gran importancia que sustenta el desarrollo de un proceso técnico—profesional esencial para la educación técnica de la producción y los servicios, de acuerdo con las exigencias contemporáneas de elevar la calidad de la formación de este tipo de profesional (Pérez García, C., 2015, p. 19).

⁷ IPETP, denominado posteriormente *Instituto Superior Pedagógico para la Educación Técnica y Profesional*, hoy Universidad de Ciencias pedagógicas *Héctor Alfredo Pineda Zaldívar*. (Caridad Pérez García, 2015, p. 19).

⁸ Ortiz Ocaña, A. L. (1999). *La Pedagogía Profesional: Objeto de estudio, principios y relaciones*. Universidad *José de la Luz y Caballero*, Cuba.

Para ampliar el concepto y su problematización, el autor cita a René Cortijo Jacomino, quien en el libro *Didáctica de las Ramas Técnicas: una alternativa para su desarrollo* (...) define el proceso pedagógico profesional como «el sistema de actividades académicas, laborales e investigativas que se llevan a cabo en la institución docente y en la entidad productiva para formar la personalidad del futuro profesional» (citado en Ortiz Ocaña, 1999, p. 3⁹.) La visión integral de los ámbitos educativos y laborales está presente en el caso cubano con una impronta científica a la vez que práctica. Es decir, se visualiza en los antecedentes mencionados la importancia del desarrollo profesional en el área, así como la promoción de la investigación para la mejora y consolidación del campo profesional.

Respecto a la formación docente y los procesos que se reconfiguran a partir de ella, se encuentra la tesis doctoral de Luis Alberto Guzmán Palacios denominada *La Construcción de la Identidad Profesional Docente. Estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. El autor analiza las características particulares del contexto chileno respecto a las propuestas educativas brindadas en esa área y realiza un recorrido de los antecedentes internacionales que existen sobre la temática. En este

Chong, Ling, & Chuan (2011) sostienen que «(...) poco se ha investigado sobre el tema durante los primeros años de formación inicial docente y menos aún sobre la profundidad y los contenidos que manifiestan los cambios que se producen en la identidad docente entre la entrada y la salida de los programas de formación al servicio profesional» (citado en Guzmán Palacios, 2011, p. 38).

sentido, es de destacar el planteo de Curwood (2014) quien señala la importancia que tiene investigar la identidad profesional docente ya que esta se sitúa en el núcleo central de la profesión. A partir de ella los profesores construyen sus propias ideas de cómo ser, cómo actuar y cómo entender su trabajo y su lugar en la sociedad. De esa manera es posible sostener que la identidad profesional docente no es algo que se fija ni se impone, sino que antes bien, se negocia a través de la experiencia y se construye a partir del sentido que se asigna a esa experiencia (Curwood, 2014, citado en Guzmán Palacios, 2017, p. 28).

<http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20Pedagog%C3%ADa%20Profesional%20-%20Objeto%20de%20estudio,%20principios%20y%20relaciones.pdf>

⁹*Didáctica de las Ramas Técnicas: una alternativa para su desarrollo*. Cortijo Jacomino, R. Tesis presentada en opción al título académico de Máster en Pedagogía Profesional (1996, p.2).

Con respecto al marco metodológico del estudio es interesante señalar que para conocer el sentido que le asignan los estudiantes de pedagogía a sus experiencias el autor utiliza una metodología cualitativa y, por medio de entrevistas individuales, encuentra la coexistencia de tres identidades profesionales referidas principalmente al educador—guía, al profesor experto en didáctica y enseñanza, y al profesor experto en el contenido disciplinario de la materia que dicta. Asimismo, destaca que:

(...) estas identidades docentes provienen de las imágenes de profesor construidas en los procesos de formación, de las representaciones identitarias asociadas a las creencias de *un Buen Profesor* y una *Buena Enseñanza* y de la identidad socializada en el proceso de socialización profesional, tanto en el campus como en la práctica profesional (*practicum*). (Guzmán Palacios, 2017, p. 309)

Las consideraciones anteriores son importantes para la presente tesis dado que oficiarán de base para la delimitación del objeto de estudio propuesto. A esto se suman las sugerencias que plantea el autor del estudio para continuar investigando en ámbitos poco explorados aún. Es decir, importa focalizar el tema de tesis a ámbitos como la formación docente, particularmente la referida a la educación técnica que en nuestro país es una de las excepciones de la región (así como en Cuba, Sevilla, 2017). Esto propiciaría un mayor conocimiento de estos espacios que aún no han sido investigados e invitaría a la reflexión.

Antecedentes nacionales

Al indagar en antecedentes nacionales referidos a estas temáticas se encuentra el estudio realizado por Hernández, M., Rey, M.J. y Travieso, E. realizado en el año 2013. En el trabajo denominado *La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años* se analiza la evolución histórica, focalizando en periodos de tiempo bisagra donde se evidencian ciertas dificultades y aciertos, así como desafíos a considerar relacionados principalmente con los cambios en la oferta educativa en función de la matriz productiva del país.

(...) con la implementación del Plan 1986 se intentaba atender a una población estudiantil más heterogénea a través de la creación del Ciclo Básico Único (de ahora en más, CBU) a ser dictado tanto en la enseñanza secundaria como en la técnica. En ese sentido, un objetivo de primer orden del plan era equiparar la educación técnico—profesional con la enseñanza secundaria (considerada más «prestigiosa»). Se trató, entonces, de un hito importante en los impulsos por «secundarizar» la enseñanza técnica (Camou, 1987, citado en INEED, 2013, p.15).

Los autores encuentran que la decisión política e institucional de cada época incide en el mayor o menor nivel de correspondencia de ambos factores. Destacan como uno de los hitos institucionales que marca el acontecer de la política educativa de nuestro país la creación del Ciclo Básico Único, para equiparar los distintos subsistemas. En este sentido, es importante mencionar que la diferenciación y segmentación planteada entre el subsistema de educación técnica y el referido al de la educación secundaria se remonta a los inicios del siglo XX, donde se le atribuyen determinados significados y sentidos que delimitarán el acontecer de su desarrollo. Lo señalado se coteja con lo planteado en los antecedentes regionales, dando cuenta de una temática que atraviesa las dinámicas particulares y constituye una problemática presente a nivel regional a lo largo del tiempo. Tal como analizan los autores de este estudio, la evolución de la matrícula de UTU en nuestro país se relacionaba con la imagen que se había forjado a nivel colectivo sobre los estudios manuales¹⁰:

En particular entre 1965 y 2010 la matrícula de la UTU se multiplicó por 2,8 mientras que la de enseñanza secundaria lo hizo por 3,6. Esta tendencia ya fue señalada por Bralich en su análisis de los cambios en la enseñanza técnica a mediados del siglo pasado. El historiador asociaba esta tendencia a factores institucionales y culturales: el título de «Universidad» (...) no logró cambiar la imagen que la sociedad se había forjado de los estudios manuales; la notable expansión de la enseñanza secundaria que se producirá en los años siguientes será una confirmación de la misma. (INEED, 2013, p.7)

Con el correr de los años la evolución de la matrícula en cada subsistema se modificará con lentitud, tanto por el acontecer de las políticas educativas implementadas como por la direccionalidad atribuida y el interés institucional para generar la correspondencia necesaria entre las propuestas de formación y la matriz productiva del país. En este sentido, el cambio de gobierno en el año 2005 es un factor a tener en cuenta en las modificaciones observadas respecto a la gestión de las demandas sociales:

En el nivel básico se impulsó el nuevo Sistema de Formación Profesional de Base (SFPB) cuyo fin fue el de ordenar las propuestas en el nivel y dar continuidad educativa. Por otro lado, se procuró ampliar las ofertas de educación media superior (BTyFPS), potenciando su articulación con los cambios acaecidos en el mundo productivo.

¹⁰Para profundizar en la dimensión mencionada, ver en Anexo: Identidad. Historia de la formación de maestro/a técnico/a

Estas modalidades, conjuntamente con la educación tecnológica de nivel terciario, han dado cuenta de la mayor parte del incremento de la matrícula del CETP en los últimos años, lo que evidencia una creciente demanda social por este tipo de oferta. (Cardozo, 2008, citado en INEED, 2013, p. 19)

Sin embargo, pese al aumento de la matrícula y a los cambios positivos analizados por los autores en los momentos de aciertos respecto a la mejora de la educación técnica brindada en Uruguay, aún persisten grandes desafíos a considerar. Estos se relacionan con la dicotomía prevalente en nuestros días respecto a la educación manual y académica, lo cual constituye un aspecto central a continuar problematizando:

(...)si bien ha habido avances en la vinculación entre el subsistema técnico y secundaria, persisten todavía fricciones y dificultades para conciliar una visión educativa integral que, manteniendo diferencias, busque complementariedades. La dicotomía entre una formación exclusivamente propedéutica y una con un enfoque hacia el trabajo, parecería ser una de las causas de la falta de colaboración entre estos dos subsistemas. Esto es particularmente importante de atender en el primer ciclo de la enseñanza media, en donde las complementariedades entre estas dos visiones deberían ser la norma y las diferencias sus excepciones. (Hernández, M., Rey, M.J., Travieso, E. 2013, p. 34)

Estas diferencias se han ido consolidando en los distintos espacios sociales a lo largo de los años y, considerando las dificultades encontradas en algunas investigaciones respecto a la valoración de la profesión docente por parte de los actores educativos involucrados, es que resulta fundamental continuar la problematización en los distintos ámbitos de formación docente. En este sentido, en el informe llamado *Evolución del perfil docente del Consejo de Educación Técnico Profesional* realizado por Balsa, A. I., Cabrera, J. M., Rodríguez, E., Verderese, V., Álvarez, G. y Pérez Alfaro, M. en el año 2019, se analizan los desafíos existentes a raíz del aumento de la matrícula (34% entre los años 2009—2017) en las distintas ofertas educativas de la UTU y el impacto en la formación de los docentes. Los autores destacan que la Ley de Educación del año 2008 marcó un punto de inflexión fundamental al establecer la obligatoriedad de la educación media. Esto generó una serie de desafíos —tanto para los docentes de este subsistema como para la gestión educativa en general— a la hora de lograr una formación de calidad y propuestas educativas aplicadas a la realidad del país.

Es así que:

La expansión de la cobertura secundaria a franjas de la población antes no atendidas, la integración de la formación técnico—profesional a la educación obligatoria, y los cambios tecnológicos han implicado un reto tanto a nivel de las estructuras docentes, como en la formación de los educadores. (Álvarez, G., Verderese, V. et al., 2019, p.4)

Dichos retos se destacan en la calidad de la formación docente propuesta, en la baja titulación existente y en la falta de flexibilidad en las ofertas de formación brindadas. Estos elementos inciden en el desarrollo de la tarea docente y en su valoración. De este modo, los autores plantean que:

(...) los desafíos que surgen de este informe obligan a repensar la carrera docente como un proceso que debe asumir la noción de aprendizaje continuo, de la mano de un sistema que ofrezca condiciones flexibles e incentivos adecuados para que dicha formación se materialice y se vuelque en favor de mejoras en los aprendizajes. (Álvarez, G., Verderese, V. et al., 2019, p.64)

(...) uno de los principales problemas que el CETP—UTU enfrenta actualmente es el de la calidad de la formación docente vinculada a la titulación y a los años de educación docente formal. En efecto, hoy en día solo dos de cada cinco docentes del CETP—UTU tienen título en formación docente, cifra que se halla en mínimos históricos para la institución. Entre los docentes que recién ingresan al sistema, solo uno de cada diez cuenta con título (...). Los factores que inciden en la baja titulación pueden estar relacionados con «los escasos incentivos salariales para titularse y a la falta de prestigio social de la carrera docente», en palabras de los autores. Asimismo, se destaca que el «problema de articulación y coordinación entre el CETP—UTU y el Consejo de Formación en Educación es la falta de flexibilidad para plantear opciones de formación más adaptadas a la situación de los docentes de enseñanza técnica, lo que limita la oferta de opciones de formación». (Álvarez, G., Verderese, V. et al., 2019, p. 62)

En este sentido, surge la interrogante respecto a los planes curriculares existentes en la formación que brinda el INET, además de la necesidad de plantear la problematización y construcción de la identidad de los docentes en un contexto de cambios constantes con relación a su práctica educativa, el rol y la función que deben asumir en el proceso de enseñanza realizado en las distintas instituciones educativas en las que se desempeñan. En esta línea de análisis se encuentra el estudio *El Plan de Formación Profesional Básica en el marco de la inclusión educativa: principales tensiones en el discurso docente*, realizado por Balmelli, J., Conde, E. y Melgar, P. en el año 2017.

Por medio del análisis de documentos del CETP—UTU y la realización de entrevistas a los actores educativos se analiza el Plan FPB desde las opiniones de los actores implicados. Los autores encuentran diversos puntos problematizadores en los discursos docentes sobre el rol, sobre el lugar de la práctica educativa y sobre las propuestas curriculares. Como no se cuenta con un perfil claro del rol docente, además de la existencia de un currículum abierto, se generan diversas posturas que se ubican en distintas perspectivas pedagógicas, teóricas y prácticas asumidas por los actores educativos. Por otro lado, se sucintan puntos de vista contrapuestos respecto a los sujetos de la educación, a la noción de *enseñanza y asistencia*, así como a la propia implementación del plan como política de inclusión educativa. A su vez, otro aspecto que surge de las entrevistas realizadas es la importancia de la relación educativa entre docentes y alumnos, en particular la del maestro de taller. Por lo tanto, la formación docente de los maestros técnicos debe ser un punto a considerar, tanto por los procesos de enseñanza aprendizaje que van a desarrollar en las instituciones educativas como por el rol que van a asumir en el vínculo docente—estudiante, que necesita de su expertiz.

«...se destaca la importancia del rol del maestro de taller por ser el centro de interés del alumno y por la cantidad de horas diarias que tiene de aula. Pero, al mismo tiempo, se señalan sustanciales carencias en la formación docente que se les brinda, lo que configura una debilidad importante. Se intenta subsanar en parte esta situación por medio de la oferta de cursos y —apostando a las vivencias que da el tiempo— la transmisión de experiencias entre los docentes. Evidentemente, estas estrategias formativas tienen un alto porcentaje de incertidumbre que afecta las posibilidades de desarrollo homogéneo del plan a una escala mayor». (Balmelli, J., Conde, E. y Melgar, P., 2017, p. 20)

Es importante mencionar que los distintos antecedentes de investigación presentados, tanto a nivel regional como nacional, dan cuenta de las diversas aristas que componen el tema central de esta investigación. Estas se centran en el peso del imaginario social construido sobre la educación técnica a lo largo de los años, los cambios en la formación brindada y la necesidad de continuar problematizando sobre la construcción de la identidad profesional en un contexto de constantes modificaciones. Asimismo, importa destacar la fuerza de las tradiciones y tendencias que ejercen las instituciones y lo esperable a nivel social del *ser docente* como aspectos a considerar en el desarrollo del estudio.

Marco conceptual y contextual

En este capítulo se presentan los principales conceptos referidos a las dimensiones centrales abordadas en el tema de investigación propuesto. Para ello se plantean las perspectivas teóricas de autores y autoras que analizan en profundidad la noción de identidad, las tradiciones y las tendencias, dado que estos conceptos conforman la delimitación teórica que oficiará de marco conceptual de la tesis. Además, se incorpora el desarrollo de la formación docente en Uruguay para analizar luego las características particulares de la categoría referida al oficio artesanal y su vinculación con la identidad profesional de los sujetos. En este caso, se tendrá en consideración el marco contextual y la especificidad del campo de la educación técnica, así como los formatos de aprendizajes históricamente desarrollados.

Identidad, tradiciones y tendencias

Para analizar la noción de identidad se encuentran variadas investigaciones y estudios sobre la temática planteada y posturas teóricas que la conciben como una dimensión fija y cerrada. Se encuentran también propuestas que señalan que no se debería entender el término en singular, es decir, identidad, sino que deberían analizarse las múltiples identidades que pueden ocupar los sujetos en las estructuras sociales. En esta línea de análisis se encuentra el planteo de Hernández Zamora, G. (1992, p. 200), quien toma de la perspectiva de Buenfil (1993) los siguientes conceptos:

(...)concebimos la identidad del sujeto como un sistema abierto, esto es, como una estructura que si bien funciona con cierta regularidad—estabilidad por periodos, no es cerrado ni «acabado», sino que se trata de un sistema «vivo», en continua interacción con el medio y, por tanto, susceptible de ser transformado (...). La identidad del sujeto debe entenderse entonces como un permanente esfuerzo de «completamiento» de alcanzar la plenitud, de «ser uno mismo». (Hernández Zamora, G., 1992, p. 200)

La paradoja consiste en que este «ser uno mismo» solo es posible mediante la alienación del sujeto en un otro del cual se busca el reconocimiento y en el cual, solo después de una serie de identificaciones, «nos reconocemos», siguiendo a Hernández Zamora, G. (1992, p. 200). Es decir, algunos autores plantean la reflexión sobre la identidad entendiéndola a partir de una mirada abierta, dinámica y en constante transformación con relación a un otro en un interjuego dialéctico entre los sujetos, no exenta de tensiones y elementos discordantes, siguiendo a Ricoeur (1991).

De esta manera se asocia a distintos significados, con énfasis, objetivos y características distintas, según la postura teórica, epistemológica y el encuadre metodológico que se desarrolle para su análisis. En este sentido, es importante mencionar que para la presente Tesis se seleccionaron las perspectivas teóricas que parten de la reflexión sobre la identidad con un sentido dinámico. Esta reflexión es constantemente interpelada por la mirada externa, tanto de los sujetos como de las instituciones en las que desarrolla su propia formación docente y las prácticas educativas de los docentes, que pueden asumir un carácter transformador. Según Martinis:

(...) la institución interpela al sujeto proponiéndole un determinado rasgo o modelo de identidad para que lo asuma. La interpelación es ideológica, asume un modelo como válido y lo promueve. Pero dicha interpelación no ha de ser necesariamente aceptada por el sujeto, asumiendo la posibilidad de resistencia, rechazo o desconocimiento, más o menos consciente (...).Martinis, P., 1998, p. 12)

En la misma línea de análisis, Remedi menciona el doble movimiento experimentado por el maestro en el proceso de construcción de su identidad, donde

... por un lado, se reconoce, se identifica y 'vive' lo instituido interiorizando las imágenes, estilos de un hacer y discursos que sobre él y su práctica vierten las instituciones. Por otro lado, se imagina en una situación de autonomía con respecto a ellas, como productor de su propio discurso académico y escolar y como dueño del espacio privado del aula. (Remedi, E., 1989, p.19)

En las posturas presentadas se visualiza la posibilidad de transformación en ese espacio abierto de identificación donde el docente interioriza las representaciones que existen y lo que socialmente es esperable de su profesión; también se genera la interpelación de su autonomía, como «productor de su propio discurso académico», en palabras de Remedi. En este sentido, Núñez Prieto introduce el análisis histórico de las características que asume la identidad docente en Chile y plantea los cambios ocurridos a lo largo del tiempo en su denominación, en función de la regulación estatal de cada época y las tradiciones vigentes.

«...la identidad hace referencia a un sistema de relaciones y de representaciones. Es un intento constante de mantener el equilibrio, de lograr racionalidad, de dar coherencia, de integrar, de buscar el consenso con el grupo» (Remedi, 1989, p. 8).

Evidencia, a su vez, el carácter dinámico y colectivo del concepto:

La historia larga de la educación formal registra una sucesión y combinación de identidades de los docentes como actor colectivo. Puesto que los sistemas educacionales acumulan rezagos históricos, al tiempo que se anuncian o se experimentan nuevos escenarios, la identidad colectiva de los docentes de hoy día contiene rasgos contruidos anteriormente, pero encarnados en el actor social docente contemporáneo. (Núñez Prieto, 2004, p. 1)

Estos aspectos se cotejan con la perspectiva de Martinis, P. (1998), donde el carácter de *apostolado del docente*, técnico o de las denominadas tendencias críticas se configuran en un entramado de tensiones y de intereses contrapuestos, en los que el peso de las tradiciones existentes se encuentra con la particularidad de cobrar un sentido especial en los momentos de crisis y cuestionamiento del sistema educativo. La emergencia de nuevas tendencias que analizan y problematizan la realidad social con otros significantes y sentidos aporta una mirada reflexiva y distinta a la instalada históricamente en los ámbitos educativos, lo que propicia su reconfiguración en los espacios colectivos. En esta línea, Núñez Prieto plantea que hoy en día «estamos en una etapa de transición, en que la identidad de técnico y funcionario evoluciona rápidamente y sin retorno a identidad profesional»:

Es interesante ver este instrumento técnico y simbólico de asignación de identidad profesional construido desde el Estado, pero que con el consenso de la profesión encuentra algunos obstáculos. Tropezaba con tendencias de rezago como la escasa renovación generacional del cuerpo docente (lo que permite la supervivencia de la perversión burocrática de la identidad funcionaria). Tropezaba también con la incorporación a la enseñanza de personas sin la formación inicial, debido a déficits localizados en el *stock* de trabajo docente y debido a nuevas empresas de ampliación significativa de la cobertura escolar (...). (Núñez Prieto, I., 2004, p. 14)

Estos obstáculos se vinculan fuertemente con lo planteado en el apartado de antecedentes nacionales, al referir a las dificultades existentes en la formación docente del área técnica de nuestro país. De esta manera se evidencia una realidad que trasciende lo local y constituye una problemática presente a nivel regional en los últimos tiempos respecto a la formación de los docentes y la configuración de su identidad. En este sentido, es interesante incluir la perspectiva de Davini, C.(1994) sobre la temática y el análisis que realiza sobre las tradiciones y tendencias en el campo educativo. Según la autora, las tradiciones se mantienen a lo largo del tiempo puesto que sobreviven y pueden llegar a fusionarse en la práctica diaria, marcando el deber ser del docente.

Entiende que son «configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos...». Agrega además que «más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones». De este modo, destaca tres grandes tradiciones con relación a la formación pedagógica (la normalizadora—disciplinadora, la tradición académica y la tradición eficientista).

Resulta relevante considerar estas definiciones para indagar si se hacen presentes en el discurso de los entrevistados, o si se percibe la existencia de ciertas tendencias, «que no han llegado a materializarse en tradiciones», como expresa Davini. Asimismo, surge la interrogante respecto a la posibilidad de que existan contradicciones en las configuraciones de pensamiento y acción asociadas a la formación pedagógica instalada a nivel institucional con la tradición referida al oficio y práctica profesional del maestro técnico. Para profundizar en esta hipótesis, se presenta en el siguiente apartado el análisis de la formación docente en nuestro país y sus modificaciones a lo largo de los años porque aporta información significativa en el proceso de indagación propuesto.

Las tendencias, son «...aquellas que no han llegado a materializarse en tradiciones y, por tanto, en formas institucionales y curriculares de formación. Estas circulan entre los docentes a nivel de discurso, y tienen mucha dificultad para orientar las prácticas, absorbidas por la fuerza de las tradiciones». (Davini, C., 1994, p. 20)

Desarrollo de la formación docente en Uruguay

En este apartado interesa profundizar en las nociones más particulares del ámbito de formación docente referido a la educación técnica. Es un campo con características exclusivas y, en el caso de Uruguay, constituye una unidad particular que cuenta con una historia y fuerte tradición respecto a sus semejantes (IPA: Secundaria/II.NN: Magisterio/IFES: Educación Social). Nuestro país uno de los pocos de América Latina en el que se creó un instituto específico (INET) en el año 1962.

Tal como señala Ángel, R. (2007), «...tenía como antecedentes los cursos normales para la Formación de Maestros Industriales creados en 1919 y los cursos magisteriales del Hogar implementados en 1935 (Artuccio et al. 1986)»¹¹. Sin embargo, su constitución se consolidó treinta años después, luego de varios periodos de suspensión y actualización de la oferta educativa brindada. En ese sentido, es relevante mencionar el trabajo realizado de recopilación de información para elaborar la línea del tiempo donde se observa la historia y origen del maestro técnico en nuestro país, considerando los aportes de Beretta (2022) y Camors (2020), entre otros, así como de informantes calificados en la temática¹².

Por su parte, se observan grandes diferencias en las siguientes instituciones: *Instituto de Formación en Educación Social* (IFES), el *Instituto de Profesores Artigas* (IPA) y el *Instituto Normal María Stagnero de Munar* (I.N.N.).

Es importante considerar que los procesos institucionales difieren en sus formas y contenidos y en las propuestas de formación de cada época en función de factores económicos, sociales y políticos.

La formación de maestros de educación primaria tuvo un primer jalón con la fundación en 1882 del primer Instituto Normal en Montevideo, y desde comienzos del siglo XX fue seguida por la creación de otros institutos magisteriales en el interior del país. Para la formación de profesores de educación se fundó, en forma más tardía (1949), el *Instituto de Profesores Artigas* (IPA) en Montevideo. A partir de 1977 los institutos normales del interior —abocados hasta entonces a la formación de maestros de nivel primario— incorporaron la formación de profesores en una modalidad semilibre y se transformaron en Institutos de Formación Docente (IFD). Durante la reforma educativa de los años 90 se crearon los Centros Regionales de Profesores (CERP) destinados a la formación inicial de profesores de educación media (Mancebo, 2003; GRE (Grupo de Reflexión sobre Educación, 2013) y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores (IPES) para la formación permanente. Por último, la formación de educadores sociales, inscripta originalmente en el Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU) se incorporó a la ANEPA partir de la Ley General de Educación (LGE) de 2008. (Mancebo, 2019)

¹¹Citado en <http://rangelo.blogspot.com/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html#:~:text=La%20oferta%20para%20magisterio%20se,docente%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20secundaria>.

¹²En Anexos, ver: Identidad. Historia de la formación de maestro/a técnico/a

En esta línea de análisis tanto Mancebo (2019) como Ángelo (2007) coinciden en señalar las diversas reconfiguraciones que experimentaron los centros educativos destinados a la formación docente en el Uruguay respecto a la expansión de la oferta educativa y la dependencia jerárquica institucional. Es decir, las tradiciones que caracterizan a los institutos de formación docente resultan centrales para comprender los formatos establecidos con relación a la enseñanza y aprendizaje de los contenidos.

De esta manera se pueden considerar las diferencias respecto a las prácticas educativas de cada campo profesional, así como la persistencia de tradiciones de más larga data, tensionadas al momento de definir el rol docente. En el año 2008 se crea el CFE (Consejo de Formación en Educación) como Consejo unificador de la formación docente, incorporando las lógicas de funcionamiento de cuatro instituciones bien distintas: II.NN., INET, IPA, IFES. Asimismo, en el caso de las propuestas educativas brindadas por el INET se pueden observar varios períodos de suspensión intercalados con otros momentos de mayor institucionalización. Estos aspectos variables y disruptivos del acontecer de la educación técnica en el ámbito del sistema estatal constituyen una minoría respecto a sus vecinos actuales y, por lo tanto, estos procesos en el Uruguay adquieren lógicas particulares que es interesante profundizar, tal como se presenta en el siguiente apartado.

Construcción de la identidad profesional

Para captar la particularidad de los sistemas educativos es necesario remontarse hasta su prehistoria: la invención de las escuelas urbanas en el siglo XII. La escuela de la que hoy somos herederos nace junto con las ciudades, y se ubica como un taller entre otros de los tantos que van a ir dibujando el contorno del paisaje urbano. Allí el ‘maestro de oficio’, del oficio de escribir, de leer y otros conocimientos, va a comenzar a ejercer su función docente como un artesano más entre otros. (Romano, A., 2005, p. 62)

Romano (2005) plantea la importancia de analizar los orígenes de las escuelas urbanas para problematizar la construcción del ser *maestro como un artesano más, intelectual, con el oficio de enseñar*. De este modo, y continuando la misma línea, Sennett, en el libro *El artesano* (2009), problematiza la categoría central como «un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más».

El trabajo implementado por las personas en los talleres, tanto con relación a la manualidad como al rol del maestro y la enseñanza se engloban dentro de la misma conceptualización del artesano, desde esta perspectiva:

Es posible que el término «artesanía» sugiera un modo de vida que languideció con el advenimiento de la sociedad industrial, pero eso es engañoso, «artesanía» designa un impulso humano duradero y básico, el deseo de realizar bien una tarea, sin más. La artesanía abarca una franja mucho más amplia que la correspondiente al trabajo manual especializado. (...) se centra en patrones objetivos, en la cosa en sí misma. (Sennett, R., 2009, p. 12)

En este análisis se reconocen las divergencias creadas a lo largo de los años y las problemáticas asociadas a los campos de poder signados por lógicas diversas respecto al universo del trabajo del artesano. Dichos conflictos podrían estar operando de distinta manera en la actualidad, por ser contextos sociales posmodernos, aunque mantienen la esencia de estar relacionados con objetivos particulares, posturas y formas de desarrollar la tarea de transmisión de contenidos técnicos¹³.

Durante el siglo pasado, la enseñanza técnica se desarrolló bajo el enfoque tradicional de calificación profesional, en el cual predominó un principio de carácter instrumental basado en el dominio de contenidos y tareas, como expresión de un rango de conocimiento y saberes pre-determinados y apropiados para el mejoramiento y ampliación del rendimiento laboral. (...) (Aronson, 2007, p. 14 citado en Leymonie, Czerwonogora y Blengini, 2020, p. 21).

(...) a menudo las condiciones sociales y económicas se interponen en el camino de disciplina y compromiso del artesano: las escuelas pueden no proporcionar las herramientas adecuadas para hacer bien el trabajo y los lugares de trabajo pueden no valorar verdaderamente la aspiración de calidad. Y aunque la artesanía recompense a un individuo con una sensación de orgullo por el trabajo realizado, esta recompensa no es simple. (Sennett, R., 2009, p.12)

Asimismo, tanto en el artículo de Heuguerot (2014) como en el libro de Leymonie, Czerwonogora y Blengini (2020), se plantea la visión particular y “(...) una concepción de aprendizaje vigente desde la enseñanza de los talleres artesanales. Se concibe el —aprender como observación, imitación, repetición y manipulación; es decir, supone que aprender, es —hacer, que se aprende haciendo y en ese proceso, implícitamente, se asocia aprendizaje y producción.

¹³Ver en Anexos: Identidad. Historia de la formación de maestro/a técnico/a

Como se comprende, en esta institución de enseñanza de oficios que se trasmite por experiencia (técnica o tecnológica, más adelante) la importancia del aprendizaje centrado en el —hacer no requiere mayor fundamentación”. (Heuguerot, 2014, p. 162).

De esta manera, se transforman las prácticas educativas con esta base histórica, los procesos de formación, actuación profesional y denominación de los maestros técnicos. La identidad está vinculada con la creación del INET en el año 1962 y la categorización como tal hasta la actualidad¹⁴.

El título de maestro/a técnico/a identifica, desde mediados del siglo pasado, con los profesionales que están a cargo de la enseñanza de prácticas profesionales o desempeños laborales propios de oficios o a la actividad de técnicos/as que actúan en el sector primario, secundario o terciario de la economía y desarrollan sistemas de acción que implican el diseño, producción, transformación, mantenimiento o intervención directa en procesos técnicos y tecnológicos de base física, química o biológica sobre materiales, objetos y sistemas. (CFE, PLAN, 2017, folio n. °17)

Se destacan la descripción de los perfiles específicos, la reconfiguración identitaria y la diferenciación con posturas institucionales que han olvidado dichos procesos, tal como se cita a continuación:

En la definición de la denominación de estos títulos se buscó expresamente ser respetuosos de las identidades que han desarrollado quienes han egresado de estas carreras, a los cuales se ha específicamente consultado, alejándose de las perspectivas que, en el pasado, han desconocido la apropiación cultural e identitaria que de estas denominaciones realizan los colectivos profesionales. (CFE, PLAN, 2017, folio n. °17)

Estas especificidades permanecen asociadas fuertemente al aprendizaje y al hacer de un área de estudio que se relaciona con la dimensión productiva y laboral de los sujetos. Es decir, a lo largo del tiempo han ocurrido varias transformaciones respecto a la reglamentación vigente, a las mejoras a implementar en las políticas curriculares y a la vinculación de la teoría con la práctica que, en el caso de INET ha sido un tema discutido, problematizado y analizado a través de las distintas generaciones de ingreso y egreso de las carreras de maestros y profesores técnicos.

¹⁴Ver en Anexos: Identidad. Historia de la formación de maestro/a técnico/a

Estudiantes, docentes, equipos de dirección y colectivos han realizado diversas propuestas que, en mayor o menor medida, han sido tenidas en cuenta en cada transición y gestión institucional correspondiente al Consejo Directivo Central. En la actualidad, se encuentra aún vigente el Plan 2017 en el Instituto Normal de Enseñanza Técnica, según Resolución n.º2 de Acta n.º4, con fecha 20 de febrero de 2018, para las carreras de maestro/a técnico/a¹⁵. La resolución retoma varios aportes de los diversos actores educativos involucrados y parte de la reflexión conjunta de los documentos elaborados para su aprobación (Fundamentos y Orientaciones de la Propuesta 2017, Propuesta curricular 2017, Hoja de Ruta; entre otros¹⁶). En este último informe se plantean tres ejes de análisis: el primero refiere a la identidad y perfiles de egreso; el segundo a la organización curricular y el tercero al ingreso, evaluación y requisitos para la obtención del título. Con respecto al primer eje de la Propuesta Curricular 2017, interesa destacar la perspectiva que introduce el concepto de profesional de la educación en el ámbito del CFE:

En nuestro país, como en otros, la formación de maestros, profesores y maestros técnicos estuvo vinculada a la institución donde estos debían ejercer su actividad laboral. Con el paso de los años, esa formación fue alejándose del ámbito de desempeño, avanzando de una formación de funcionarios para una institución, a la de profesionales en un sentido más amplio¹⁷.

En el documento se problematiza y enfatiza la necesidad de incluir la noción del perfil profesional en la formación docente uruguaya, según el análisis de Gysling (1992) y Lasky (2005), entre otros, para entender el proceso de construcción identitario de una manera dinámica e intersubjetiva: Esta identidad se constituye en el ‘mecanismo mediante el cual los profesores se reconocen a sí mismos y son reconocidos por otros como miembros de una determinada categoría social, la categoría de los profesores’.(Gysling, 1992, p.12)

El estatus de una profesión no se consigue solamente a partir de la posesión de conocimientos claramente definidos y en el nivel en que se institucionaliza su preparación. Las profesiones, según Abbott (1988), se distinguen por la particularidad de su campo de trabajo y la capacidad de clasificar sus problemas, razonar acerca de ellos y poner en juego su saber abstracto y casuístico (práctico), reclamando al mismo tiempo y sobre esa base, el reconocimiento de los referentes sociales y de la opinión pública. (CFE, 2017, p. 2)

¹⁵http://inet.cfe.edu.uy/INET-Documentos/Planes/acta4_res2_Plan_2017.pdf

¹⁶https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fund_orientaciones_propuesta2017.pdf

¹⁷https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/eje1.pdf

Este proceso no está exento de contradicciones, y a partir de esa complejidad se generan sentidos y significados compartidos por los sujetos que forman parte de la dimensión educativa, donde la representación y reconceptualización de lo vivido en la práctica actúa de manera permanente:

Esta identidad no surge automáticamente como resultado de la obtención de un título profesional. Se construye en un proceso complejo, dinámico y sostenido en el tiempo, que resulta de la generación de colectivos críticos que articulan, a partir de la reflexión conjunta, sistemas simbólicos, experiencias y representaciones. (...) La identidad profesional se hace de trayectorias y prácticas, de experiencias individuales y colectivas, se construye, se transforma y se modifica a partir de las formaciones recibidas por quienes ejercen la profesión y por los sujetos que dan razón a la misma. La construcción de la identidad de una profesión, y, lo que parece acentuarse más aún en la profesión de educar, no debe entenderse como un proceso simple ni lineal, sino todo lo contrario como complejo e intersubjetivo. (CFE, 2017)¹⁸

En suma, se encuentran ciertas tensiones y líneas comunes de los autores y autoras desarrollados en este capítulo que constituyen la base teórica de la investigación propuesta. La posibilidad de transformación de las identidades que se imponen en ocasiones a los sujetos por parte de las instituciones, o por lo que se espera socialmente de ser docente, son los puntos centrales a considerar en el proceso de indagación. Conocer las percepciones de los maestros técnicos respecto a la vigencia de las tradiciones y tendencias existentes en esta área es un tema a profundizar con relación a las nuevas representaciones que pueden estar emergiendo en los contextos educativos. Asimismo, la doble dinámica planteada por Remedi en cuanto a la interiorización e interpelación de la autonomía docente invita a plantearse la posibilidad de conocer si estos procesos y experiencias suceden en el ámbito de la formación docente del INET; y, en caso de ser así, de qué manera se desarrollan. En este sentido, la indagación sobre posibles contradicciones entre las configuraciones de pensamiento y acción asociadas a la formación pedagógica instalada a nivel institucional en el CFE y la tradición referida al oficio y práctica profesional del maestro técnico, surge como clave para acercarse a un campo de estudio aún poco explorado.

¹⁸ La definición se considera operativa en función de la perspectiva analítica planteada en el marco conceptual porque introduce la conceptualización y categorización del ser profesional, asociado al campo de trabajo y aplicación (Abbott, 1988), característica central del rol del maestro técnico. Además, relaciona la formación recibida por los sujetos con las trayectorias y prácticas educativas, sin olvidar las constantes transformaciones experimentadas en el proceso de reconocimiento colectivo.

Objetivos y estrategia metodológica

A partir de los antecedentes y el marco conceptual interesa indagar y describir los modos que caracterizan la identidad profesional de estudiantes y egresados/as de INET desde sus propias perspectivas, considerando las particularidades de su formación, así como los posicionamientos desarrollados a partir de la práctica educativa concreta.

Objetivo general

Indagar y describir los modos que caracterizan la identidad profesional de estudiantes y egresados/as de INET, desde sus propias perspectivas.

Objetivos específicos

- Indagar y conocer las opiniones de estudiantes y egresados/as de INET respecto a su práctica docente y profesional, principalmente desarrollada en los grupos FPB—DGETP.
- Explorar y describir las tradiciones, tendencias y rasgos que caracterizan al rol docente del maestro técnico, según la mirada de estudiantes y egresados/as de INET.
- Describir las percepciones de estudiantes y egresados/as de INET, con relación a la formación docente recibida.

Estrategia metodológica y técnicas de investigación

Para llevar a cabo los objetivos propuestos se plantea una perspectiva metodológica cualitativa. Se considera que esta aporta la mirada comprensiva de los fenómenos a estudiar para tratar de comprender la realidad social de los sujetos desde sus propios sentidos compartidos. En palabras de García Montejo (2015):

Cuando nos referimos al paradigma metodológico cualitativo de las ciencias sociales lo hacemos desde un abordaje que tiene como eje central la consideración de la realidad social como una construcción creativa por parte de los sujetos involucrados. Los actores como grupo social generan símbolos, discursos, aspectos que conforman la perspectiva que tienen de la realidad institucional. (García Montejo, 2015, p.101)

En este sentido, interesa indagar y describir los modos que caracterizan la identidad profesional de estudiantes y recientes egresados/as de INET desde sus propias perspectivas, por lo que se seleccionó la técnica de la entrevista y los grupos de discusión para producir información respecto a las principales dimensiones del estudio. Ambas técnicas habilitan la generación de un espacio de intercambio reflexivo que propicia la comprensión de la realidad desde la perspectiva de los propios sujetos.

Técnicas de investigación

Según la perspectiva de Guber (2004), la entrevista se considera como:

(...) un proceso donde se pone en juego una relación social que es concebida de diversas maneras por sus protagonistas. Esta conceptualización incide, sin duda, en los resultados y términos generales en los que se lleva a cabo el encuentro. La dinámica particular sintetiza las diversas determinaciones y condicionamientos que operan no solo en situaciones de entrevista, sino genéricamente en las de la interacción social y, como subespecie, en el encuentro entre investigador e informantes. (Guber, 2004, p.155)

Se entiende que la entrevista es, por lo tanto, un momento de intercambio social en el que se buscará el dialogo distendido, con una guía flexible de preguntas que propicien la apertura y confianza de los sujetos para expresarse. Mediante la conversación guiada se tratará de profundizar y conocer los rasgos que caracterizan la dinámica diaria como maestros/as técnicos/as principalmente de los cursos de FPB. Por este motivo, se optó por la entrevista semiestructurada, considerando que«...puede adoptar una variedad de formas que incluyen una gama desde las que son muy enfocadas o predeterminadas a las que son muy abiertas (...). La más común, sin embargo, es la entrevista semiestructurada que es guiada por un conjunto de preguntas y cuestiones básicas a explorar, pero ni la redacción exacta ni el orden de las preguntas está predeterminado» (Valles, 1997 p. 179).

Acceder al campo significa, fundamentalmente, acceder a sus habitantes. Porque aun cuando adopte una posición objetivista extrema, siempre es necesario contar con la aceptación y la cooperación de los actores para llevar a cabo el trabajo de campo. (...) La presentación es la apertura del juego, el primer paso para negociar su presencia en el lugar, sus objetivos tácitos y manifiestos, etc. (Guber, 2004, p. 92)

Para generar un ámbito de intercambio e interacción antes de coordinar las entrevistas con los sujetos se realizaron dos instancias previas con informantes calificados de INET para aproximarse al tema, mediante una entrevista exploratoria con la finalidad de propiciar el acceso al campo. La presentación, tanto del investigador como del estudio es fundamental y, en estos casos, si bien puede resultar más próxima, hay que considerar que a partir de allí comienza la negociación y *apertura del juego*.

En este sentido, es importante explicitar que la selección del tema se debe a varios factores. Por un lado, a la realización de la investigación *Mirándonos*, desarrollada en el año 2017¹⁹ en el marco de la participación en el Grupo de Estudios en Políticas y Prácticas Educativas (GEPPrEd) FHCE-UDELAR. A partir de la información generada en este estudio, en distintos subgrupos se trabajaron diversos temas que fueron presentados en instancias de intercambio colectivo²⁰. Las reflexiones que surgieron de este trabajo, sumado a la experiencia desarrollada como docente en el CFE- INET desde el año 2018, promovieron el cuestionamiento de lo que sucedía en este nivel educativo, cuyo objetivo central es la formación de profesores y maestros técnicos. Como consecuencia de la experiencia de trabajo fue posible evidenciar la necesidad de los estudiantes de problematizar sus prácticas en colectivo, así como otros aspectos relacionados con su formación y las experiencias vividas en los centros educativos, además del vínculo generado con sus alumnos. En sus discursos se destaca la figura del maestro técnico en un lugar preponderante, pero a la vez estigmatizado con relación a la estructura formativa. Asimismo, la mayoría eran docentes de UTU y cursaban en INET para obtener la titulación, que es altamente valorada para los nuevos llamados laborales de la institución²¹.

19Los integrantes del GEPPrEd involucrados en esta investigación son: Martinis, P. (coordinador); Flous, C.; Grosso, M.; López, C.; Moyá, G.; Rodríguez, G., Sánchez, C., Falkin y Saibene, L.

20Discursos docentes sobre justicia e igualdad, en contextos educativos de desigualdad social. (2019). Trabajo realizado con Falkin, C. y Grosso, M.

21https://www.utu.edu.uy/utu/sites/default/files/resolucion/archivos/2020/07/2020-07-29_convocatoria-areas-deficitarias_canelones.pdf

La información previa de la investigadora es un aspecto clave a observar para desnaturalizar preconcepciones y valoraciones que puedan estar contruidos con anterioridad por la cercanía con el tema propuesto. Este punto se considera a partir del aporte de la perspectiva etnográfica, la cual considera fundamental la problematización del sentido común y la toma de conciencia del lugar del investigador en el escenario social donde el cuidado del otro, la ética y las posturas asumidas serán temas claves a *vigilar epistemológicamente* (Bourdieu, 2002)²².

En este sentido, fundamentar, explicitar y analizar las subjetividades que entren en juego es clave para que el rol de docente de Sociología en INET y el rol de investigadora de la tesis de maestría se potencien. Resulta imprescindible problematizar constantemente en pos de sortear las debilidades que puedan surgir respecto a la postura y lugar ocupado, así como a las dificultades

propias del campo educativo, es decir, el acercarse a profundizar temáticas en las que se está inserto dado que esto puede determinar miradas acotadas de la realidad. Como un aspecto positivo se puede considerar que el conocimiento del ámbito educativo concreto y el contacto previo con los informantes calificados y futuros entrevistados podrían facilitar el *acceso al campo* (Guber, 2004), así como la coordinación de los espacios de intercambio.

Los espacios de intercambio a realizar son, por lo tanto, la entrevista y los grupos de discusión con la intención de generar una apertura de las dimensiones a indagar con una mirada colectiva y reflexiva, en paralelo a la focalización y profundización de algunas categorías por medio de las entrevistas individuales. Desde el planteo de Batthyány, K., y Cabrera, M., se entiende que:

‘Sentido común’ es un conjunto heterogéneo que abarca tanto mitos y certezas como conocimientos y nociones acerca del mundo. En la etnografía se incluyen de manera deliberada otros saberes y categorías sociales y, además, se vigila de forma consciente el sentido común propio del investigador, incluyendo el ‘sentido común’ académico. (Rockwell, 2009).

²² Al momento de la presentación y durante todo el proceso se planteará la importancia en el cuidado de la información, desde un enfoque ético, respaldando la confidencialidad y anonimato de los sujetos, así como de los diálogos que se desarrollen en el transcurso de la investigación.

... el grupo de discusión es una técnica de investigación social que (como la entrevista abierta o en profundidad, y las historias de vida) trabaja con el habla. En ella, lo que se dice —lo que alguien dice en determinadas condiciones de enunciación—, se asume como punto crítico en el que lo social se reproduce y cambia, como el objeto, en suma, de las ciencias sociales (Delgado y Gutiérrez, 1999, p. 289). Asimismo (...) produce discursos particulares y controlados que remiten a otros discursos generales y sociales. Proporcionan conocimiento sobre los sistemas de representaciones los objetos de estudio. (Batthyány, K. y Cabrera, M., 2011, p. 92)

La complementariedad de las técnicas mencionadas es útil para responder a los objetivos de investigación propuestos. Generar un espacio para mantener la escucha atenta y poder habilitar el discurso de los sujetos y las distintas miradas existentes es relevante si se pretenden conocer los rasgos que caracterizan la identidad profesional de los estudiantes y recientemente egresados de INET.

Selección de participantes

Para la selección de los entrevistados e integrantes de los grupos de discusión se tuvieron en cuenta criterios referidos a los sujetos que al momento de la realización del trabajo de campo se encuentren en actividad como maestros técnicos de los cursos de Formación Profesional Básica—FPB— en DGETP, de las siguientes orientaciones: Gastronomía, Mecánica Automotriz, Carpintería y Construcción. Se optó por definir estas orientaciones considerando que registran una heterogeneidad en el universo de análisis, así como con relación a la variedad en la matrícula registrada en INET (CFE, 2018).

En las dos primeras orientaciones se evidencia mayor cantidad de inscriptos en último tiempo (12,6% y 6,8%, respectivamente), mientras que Carpintería y Construcción cuentan con menor cantidad de matriculación (3,4 y 3,9%, respectivamente)²³. De esta manera, se podría contar con una mayor variedad de percepciones sobre la construcción de la identidad profesional, tanto de estudiantes como de recientes egresados de INET, considerando a su vez el criterio de antigüedad docente para ambos casos: mayor a dos años en cursos de FPB. Se considerará para el grupo de estudiantes de estas orientaciones que se encuentren cursando el último año de la carrera, dado que cuentan con un proceso de formación mayor para indagar las posibles transformaciones existentes.

²³<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2018/noticias/181221/INFORME%20MATR%C3%8DCULA%202018-CFE.pdf>

En el caso de los egresados, el criterio para la selección se concentra en aquellos que finalizaron en el período 2018—2022, tomando como referencia los posibles cambios vivenciados con relación a la formación docente recibida y sus percepciones sobre el valor asignado a la educación técnica y la configuración de su identidad. Estos aspectos se profundizarán en la instancia de entrevista, así como en los grupos de discusión. En este sentido, es importante mencionar que para la conformación de los grupos se plantearán criterios generales, referidos principalmente a la homogeneidad y heterogeneidad, así como a la cantidad de integrantes²⁴. Asimismo, se debe señalar que el trabajo de campo se llevó a cabo en Montevideo, dado que es el departamento donde está ubicado el INET; se consideró, además, la cercanía y cantidad de participantes, lo que podía contribuir en la viabilidad del desarrollo.

Por último, es importante mencionar que otro de los aspectos que se toman en este estudio, desde la perspectiva etnográfica, es la *apertura*. Es decir, si bien se plantean dimensiones centrales que interesa indagar, se tendrá en cuenta el surgimiento de nuevas categorías y temáticas que emerjan del diálogo y del intercambio social, porque se entiende que la realidad es mucho más rica y profunda que lo que uno pueda estructurar de antemano. En palabras de Guber (2004):

Para incorporar las categorías de los sujetos estudiados (y no nos referimos solamente a las discursivas), el investigador debe ampliar el ángulo inicial de su mirada. Si la significación de una práctica, de una verbalización, reside no tanto en la clasificación *a priori* del investigador, sino en la integración específica de la vida social, y si esta integración es desconocida por el investigador hasta tanto realice su trabajo de campo, la tarea consiste en abordar y registrar los aspectos más diversos, pues en cualquiera de ellos puede estar potencialmente la fundamentación de una práctica que se desea explicar. (Guber, 2004, p.45)

²⁴Algunos aspectos a tener en cuenta en el diseño son los siguientes: el número total de grupos, las variables o atributos que definirán a los participantes de cada uno de ellos y la dispersión geográfica de los grupos. El tamaño del grupo de discusión se sitúa entre los cinco y diez participantes y debe existir cierta homogeneidad y heterogeneidad a la interna del grupo (Batthyány, K. y Cabrera, M., 2011).

Trabajo de campo

La implementación de las técnicas de investigación se realizó durante los meses de noviembre de 2022 a febrero de 2023 por razones de organización y practicidad, así como de disponibilidad horaria de las personas participantes del estudio. En este sentido, se coordinaron y llevaron a cabo cuatro entrevistas semiestructuradas a estudiantes de INET de 4.º año de las especialidades: Gastronomía, Carpintería, Mecánica y cuatro entrevistas a egresados de Carpintería. Asimismo, se desarrollaron dos instancias grupales:

- un grupo de discusión conformado de manera heterogénea por estudiantes de otras áreas, así como de diversos grados de cursada, con la intención de conocer un abanico mayor de opiniones, posturas y miradas;
- una entrevista grupal, con el criterio antes mencionado. Se incluyen también tres entrevistas realizadas a informantes calificados en la temática, que se originan en el marco del Proyecto PRADINE—CFE: *La construcción de competencias en la semipresencialidad, el caso del INET*, del año 2022, con consulta previa y habilitación de las personas autoras—Marianela Rocha, Ana Saldivia, Nicolás Marrero y Lucía Saibene— y de los entrevistados.

Formato de análisis

La información que surge de los intercambios se analiza en el capítulo siguiente, donde la diversidad de los discursos, así como la similitud de algunas de las dimensiones consultadas, se propone reflejar fielmente en el informe a partir de una lógica de inducción. Por esto, las nuevas categorías incluidas en el análisis se basan en la expresión de los entrevistados relacionadas con los antecedentes y las perspectivas teóricas seleccionadas. En este sentido, se comparte la postura de la teoría fundamentada—Glasser y Strauss (1967)—, si bien es necesario aclarar que el presente trabajo es un esbozo que toma como herramienta analítica sus postulados:

El análisis inductivo consiste en un movimiento recursivo de los datos particulares, que estimamos similares, a sucesivas categorías propuestas por el investigador para agruparlos. Son tareas del análisis la reducción del material bruto en categorías y sucesivas recursiones para que las categorías inducidas puedan reformularse hasta lograr su mejor ajuste con los datos. Posteriormente, se buscan las relaciones entre las categorías por medio de matrices.

En un segundo momento, se desarrolla la perspectiva sobre la formación recibida en INET, las opiniones de estudiantes y egresados/as respecto a las fortalezas y debilidades encontradas en el trayecto educativo. En este sentido, si bien se visualizan ciertas diferencias en las posturas construidas y las demandas planteadas a la formación, según los modos particulares y diversos de asumir su rol, también se observan elementos comunes respecto a la dimensión analizada.

En este sentido, en el tercer momento se profundiza en conocer las percepciones sobre las experiencias con relación a la práctica docente y profesional y el vínculo desarrollado con los estudiantes en los talleres de cada institución. Para la mayoría de los entrevistados estos aspectos configuran gran parte de la identidad profesional existente en el colectivo docente, encontrándose de manera homogénea en los discursos.

Por último, se plantean las reflexiones finales y las interrogantes que emergen y continúan sin responder por el proceso dialógico presentado. Además, se considera la posibilidad de vincular las tradiciones, tendencias existentes y rasgos que caracterizan al rol docente, desde una postura en permanente reconstrucción (Denzin, 2001).

Debemos tener la valentía suficiente para adoptar otra posición, la de la comprensión participativa en intersticios no directivos. Es ahí donde se gestan las relaciones cotidianas, en la contradicción y apertura de la actividad momento a momento. Tal como propone Denzin (2001) la investigación es una práctica política que genera espacios de reflexión y transformación de lo social. Esta la invitación que hoy nos desafía como investigadores. (citado en Sisto, 2008, p 134)

Modos de identidad profesional

Al consultar sobre el objetivo central del estudio, tanto en las entrevistas realizadas como en el grupo de discusión, surgió la mención a la importancia de los modelos docentes que tuvieron los participantes en su propia formación. Las características, actitudes y compromiso con la tarea son valoradas y consideradas como una guía a la hora de desarrollar la práctica profesional. Asimismo, el recuerdo de sus palabras es vivido como una orientación en el camino educativo, una referencia en el acontecer diario frente a situaciones que promueven el replanteo docente. En este sentido, una de las entrevistadas menciona un ejemplo de sus prácticas como docente, referido a las actitudes donde la dinámica de las experiencias profesionales se combina con la exigencia educativa:

...lo llevo siempre conmigo cuando siento que la experiencia laboral se incorpora en mí y quiere exigir lo que la educación no exigiría —cuando lo laboral le saca el espacio a lo educativo, me vienen sus palabras. Me decía: no te olvides que estás estudiando para enseñar, vos estás muy acostumbrada al servicio, y querés sacar todo rápido, y todo ya, y estás dejando de lado la parte educativa de equivocarse, la parte educativa de que no salga un plato— ‘la parte educativa del error’.(E2)

En la misma línea, un entrevistado destaca la responsabilidad del rol docente y la valoración del compromiso con la tarea en sus más diversas formas y modalidades. Por medio de su experiencia en el proceso de formación en INET se destaca la actitud observada y cómo ese ejemplo lo marcó en el ejercicio de la docencia:

...él me dijo: ‘yo le voy a llevar tal perfil’ que se usa para paredes de yeso, para mí era algo como tener, no sé, un lápiz grafo y una *bic* en una cartuchera, pero él se comprometió y llegó el día de clase y allá estuvo con el pedacito de perfil, y yo lo revaloré porque me parece que alguien que está con la responsabilidad de un grupo de alumnos, de formación docente, tomó el compromiso y lo cumplió. Y así también se comprometió en llevarnos un CD, un manual, y también ahí estuvo. Yo me manejo así también.(E1)

Es decir, la construcción de la identidad profesional es permeada por elementos relacionados con la imitación y observación de las prácticas, tanto de compañeros como de docentes que orientan las formas de ser, actuar, crear vínculos y transmitir los contenidos de determinada área técnica. Estos son elementos centrales a tener en cuenta en el proceso de formación de los sujetos, según una de las informantes calificadas entrevistada:

...en la formación de grado (...) la imitación, el ver a otro, digamos que hay parte de esa construcción del saber que tiene que ver con esos componentes. Incluso no ver solamente a un par, también ver a un docente en su presentación de trabajo. En eso de las construcciones de las identidades profesionales yo creo que estos componentes sin duda tienen que ser como considerados; para mí tienen que ser considerados.(IC3)

En el estudio realizado por Guzmán Palacios (2017) se plantea que:

...estas identidades docentes provienen de las imágenes de profesor construidas en los procesos de formación, de las representaciones identitarias asociadas a las creencias de un *Buen Profesor* y una *Buena Enseñanza* y de la identidad socializada en el proceso de socialización profesional, tanto en el campus como en la práctica profesional (*practicum*). (Guzmán Palacios, 2017, p. 309)

De esta manera, y a partir de la investigación planteada en los antecedentes y la información que surge respecto a las dimensiones centrales y a la tipología encontrada (educador—guía, profesor experto en didáctica y enseñanza y profesor experto en el contenido disciplinario de la materia que dicta), se proponen nuevas categorías que emergen de la presente observación. Se consideran nuevas tendencias, al decir de Davini (1994) y Buenfil (1991), abiertas y múltiples, no exentas de contradicciones y dinamismo por la realidad social cambiante y diversa. Estos aspectos serán considerados a la hora de desarrollar la descripción, los rasgos predominantes, las similitudes y sus diferencias con base en el discurso de los participantes del estudio. Las herramientas teóricas se entienden como márgenes de acción y caminos que proponen determinados lineamientos: «...la identidad del maestro (o de la mujer, etc.). En esta perspectiva, los recortes hechos por el investigador tienen fines analíticos y buscan dar cuenta de uno de los polos de identidad de un sujeto «múltiple». La identidad del sujeto se va configurando desde el nacimiento y se va haciendo múltiple (como estudiante, como obrero, como padre o madre, como profesional, como amigo, etc., es decir, como sujeto de relaciones de parentesco, de educación, de producción, de amistad), en tanto múltiples elementos del orden social se van incorporando como puntos de referencia para el sujeto, como polos de identidad» (Buenfil, 1991, citado en Hernández Zamora, G., 1992, p. 199). Por esto, la identidad del sujeto tiene como característica ser múltiple (formada por múltiples polos de identidad, articulados en torno a un núcleo variable) y precaria (siempre incompleta, porque siempre hay carencias que demandan ser llenadas. Nunca se podría decir que un sujeto ha alcanzado la «completitud», la estabilidad «final») y abierta, es decir, susceptible de ser modificada, de aceptar nuevos polos o de reestructurarse por diversas causas (Hernández Zamora, 1992, p. 199).

En su caso, aclara: «...primero soy educador. O sea, la gastronomía es la excusa. Y en INET creo que eso se visualiza más desde el momento que todos tenemos la misma formación general» (E3).

Al indagar sobre sus trayectorias y caminos de formación previos también se señalan las características del perfil construido a lo largo del tiempo, destacando el interés por el trabajo con otros y el gusto por la docencia:

...esa identidad de maestro técnico la fui gestando durante la carrera, además de que es un área muy compleja, muy competitiva, muy complicada todo el tiempo. (E3)

Me acerqué a INET porque en realidad había hecho la formación en UTU, en determinado momento...había una cuestión de perfiles en mí que cuando terminé el liceo hice casi un semestre en ciencias sociales, había iniciado la carrera de historia del IPA, y entendía y entiendo que tengo cierta inclinación para el trabajo con otros, otras, *otres*. Y un poco, tal vez idealizando la tarea docente, decidí que podía aportar algo en el espacio de formación a adolescentes, a través de lo que sabía hacer que era la madera.(E7)

La reapertura de la carrera y del INET, oficia en algunos casos como motivo para continuar por ese camino formativo, lo que se une a los incentivos particulares de cada entrevistado/a. Es decir, se puede observar que sus iniciativas particulares pudieron concretarse. Son tres los entrevistados que señalaron encontrar cauce a sus inquietudes para desarrollar el perfil docente en la institución:

...fue un poco accidental que me enteré; un día, entro a la página y leo que había reabierto la carrera, de no haber sido por esa situación yo seguramente no me hubiera anotado en INET, a pesar de que conocía su existencia por UTU, no me llamaba la atención. (E3)

...venía trabajando con la madera hace algunos años, y como un proceso relativamente natural, decanté así ahí. También había un coordinador en la UTU que me dijo que fuera, y dije sí y fui. Fui la segunda generación después de la reapertura. Estuvo muchos años cerrado INET, y bueno decidí ingresar cuando reabrió. (E7)

...en el 2015 empecé a averiguar dónde podía estudiar un profesorado de Gastronomía. Uno de mis profesores era docente de INET, de Psicología creo. Entonces, yo siempre estaba ahí preguntando: 'y, ¿cuándo pasa algo con esto?', y me dijo: 'no, la carrera cerró hace un montón'.

En el 2018 dije: 'bueno, sería la última oportunidad, a ver si puedo con esto'. Y llamo y me dicen: 'se habilitó la carrera' y me inscribí. Después de un montón de tiempo que estuvo cerrada la carrera. Se habilita la carrera y yo me anoté inmediatamente. (E2)

En este sentido, se destaca en los discursos el interés por adquirir conocimientos técnicos y herramientas para luego poder transmitirlos y aportar desde la experiencia profesional y educativa desarrollada. La relevancia de la institucionalidad de la UTU se señala con frecuencia en el grupo de entrevistados, tanto por oficiar de nexo con el INET, con relación al acercamiento de los estudiantes, como por constituir la base de la formación en algunos casos y el lugar de desarrollo profesional. Es decir, se visualiza cierta matriz identificatoria. Asimismo, la entrevistada en el área de Gastronomía señala que gracias a la formación recibida en UTU ya su experiencia laboral pudo volcar sus conocimientos en el ejercicio de la docencia y proyectarse en ese camino. Según acotó:

...soy estudiante de UTU y lo voy a decir siempre. La UTU me dio herramientas que me sirvieron para desempeñarme en mi profesión de manera notable, mejor que cualquier estudiante de una institución privada. Entonces, en un principio empecé con esto de querer devolver: 'bueno, yo ya tengo 12 años de experiencia en esto, trabajé en todo el ámbito, es hora de devolver eso, ¿no? en experiencia'. (...) vi que la parte educativa me generaba algo, me movía como una necesidad de devolver(...); yo dejé mi carrera de arquitectura para estudiar Gastronomía. Entonces, para mí fue muy gratificante mi carrera gastronómica, nunca me arrepentí, pero mi carrera gastronómica tuvo mucho que ver con estudiar en UTU, con la educación pública. (E2)

En la conceptualización propuesta por Davini (1994) se podría cotejar lo planteado con la definición de cierta tradición latente en la institucionalidad, así como en las prácticas docentes que orientan a las personas entrevistadas a seguir un camino trazado por la pertenencia a un ámbito de estudio y trabajo particular, como es la UTU:«...más allá del momento histórico que como matriz de origen las acuñó, sobreviven actualmente en la organización, en el currículum, en las prácticas y en los modos de percibir de los sujetos, orientando toda una gama de acciones»(Davini, M.C., 1994, p. 20).

Guiar a los estudiantes

En los discursos se define el ejercicio de la docencia como guiar, acompañar a los estudiantes, moderar un proceso de discusión o contener, y según las palabras de los participantes del estudio, asociados a la categoría uno, son dimensiones centrales de la educación:

...la palabra *guía* es muy acertada. (...) Dentro del concepto de guía se encuentra la parte del conocimiento que tiene el docente, que muchas veces acumula determinada cantidad de conocimiento y en algunos casos será mayor que sus estudiantes o menor. Al mismo tiempo, la palabra *guía* también permite entender una parte de contención al estudiantado porque no todos son grandes, y no todo es conocimiento, sino que también tiene una parte de formación ciudadana, de contención de distintos tipos, de dar significancia y acompañar en los procesos de vida que puede tener un estudiante más joven. Y guía también en realidad porque puede sintetizar determinados procesos que se dan adentro del aula, (...) puede moderar, puede guiar un proceso de discusión, puede encaminar por dónde se va uno aproximando al conocimiento. (E7)

Por otro lado, dos entrevistados de esta categoría mencionan la importancia de educar desde lo técnico y la experiencia laboral, también explicitando la necesidad de guiar a los estudiantes con un enfoque distinto al destacado anteriormente. Por esto, se podría señalar una subdimensión dentro del grupo presentado para visualizar el carácter dinámico, intersubjetivo y abierto de las cuestiones identitarias:

En sentido estricto no se podría hablar de una «identidad del sujeto», sino de un sistema articulado de múltiples polos de identidad (racial, de clase, de género, de profesión, de nacionalidad, etc.) asociados a un mismo significante, a un mismo individuo. Cada uno de estos polos es construido por el sujeto, en su contenido concreto, mediante múltiples procesos de identificación respecto a discursos sociales que constituyen el deber ser «legítimo» de cada polo. (citado en Zamora, 1992, p.199)

Los múltiples polos que convergen en esta estructuración se visualizan y a la vez impiden un proceso cerrado y determinado, más cercano a la diversidad de los modos de identidad presentes en el análisis de los discursos. En este sentido, se resaltan las cuestiones asociadas a la eficiencia y eficacia, aprendidas en el transcurso de la formación, enfatizando el rol de guiar a los estudiantes desde lo técnico. Por medio de distintos ejemplos, los entrevistados manifiestan sus experiencias:

...aprendí, y eso también lo quiero trasladar a mis estudiantes. Yo siempre les digo, uno tiene que ser eficaz y eficiente, si uno es eficaz y eficiente en una cocina, tiene todas las de ganar, porque si es eficaz hace siempre todo bien, y si es eficiente lo hace bien y rápido, eso es un ganar—ganar en gastronomía.(E2)

...tengo que mostrar cómo hacer un pan, para después enseñar a hacer, acompañar en ese proceso de elaboración del pan. No es solamente: mirame, solamente mirame y hacelo; hay un montón de otras cosas que se supone que la formación docente nos debió haber formado para que no sea simplemente: mirame y repetí. Toda técnica se aprende por repetición, eso no lo vamos a discutir, pero en esa repetición tiene que haber un acompañamiento, un andamiaje, todos esos conceptos más psicológicos, ir de a poquito. (E3)

Del discurso anterior se observa la tensión entre el aprendizaje por imitación y el acompañamiento necesario. Este desafío se relaciona con la forma de guiar en los ámbitos de la educación técnica, tal como señala Sennett en *El artesano*(2009), pues se pueden generar procesos satisfactorios o ciertas dificultades en el acompañamiento de la trasmisión de contenidos:

...mostrar, no explicar, es lo que se hace en los talleres cuando el maestro demuestra el procedimiento adecuado mediante la acción; su exposición se convierte en guía. Sin embargo, este tipo de mímica tiene un inconveniente. Con frecuencia se espera que el aprendiz absorba por ósmosis la lección del maestro; la demostración del maestro exhibe un acto cumplido satisfactoriamente y el aprendiz tiene que imaginarse cuál es el secreto de tal operación. El aprendizaje por demostración descarga su peso sobre el aprendiz y da por supuesta la posibilidad de la imitación directa. Es cierto que a menudo el proceso funciona bien, pero con la misma frecuencia fracasa».(Sennett, 2009, p.120)

El autor problematiza estos aspectos a lo largo de la historia por los límites existentes en las habilidades y la sensación de error o fracaso que se puede generar en los sujetos. En este sentido, las personas entrevistadas se cuestionan el lugar de la experiencia laboral a la hora de enseñar las técnicas necesarias de cada área. Se presenta la interrogante: ¿cómo estamos formando a los estudiantes para el campo laboral?

Este es un aspecto señalado con preocupación y parte de procesos de reflexión constantes, relacionados con la posibilidad de acercar el mundo del trabajo al espacio educativo donde se desarrollan sus prácticas, de una manera más real²⁵:

...¿desde qué forma estamos preparando a los estudiantes para el campo laboral —o, hasta qué punto les estamos vendiendo una realidad?— ya sea porque después van a ir a trabajar a una cocina súper equipada, súper moderna, y en realidad en la UTU trabajamos con lo que tenemos. Puede ser que el chiquilín salga de una cocina de UTU donde tiene todo, pero después tiene que ir a un negocio donde tiene que trabajar contrarreloj, bajo presión, donde no hay tiempo para que los cortes sean medidos, por darte un ejemplo.(E3)

La exigencia laboral no es la enseñanza que nosotros damos de gastronomía, no es la realidad, nosotros damos una base, pero no ampliamos la visión a lo que es el mercado laboral. Y eso es un ‘debe’ que yo considero dentro de la educación que nosotros brindamos, como que no hay un espacio para el campo laboral, falta ahí como una conexión, no sé si es un sistema de pasantías o qué, pero si falta algo en ese sentido. (E2)

De esta manera se vislumbra un punto importante de tensión para continuar profundizando, es decir el campo profesional y los requerimientos del mercado de trabajo en contraposición con los contenidos que se transmiten en algunos centros educativos ubicados en caminos opuestos. Estos aspectos se asocian a los requerimientos y la valoración de los llamados laborales de la institución en ambos elementos (formación y experiencia), según la persona entrevistada:

Yo lo que considero como un déficit del sistema es que muchas veces cuando uno presenta carpeta para trabajar en una institución, pesa menos la carpeta laboral. En este momento tengo 16 años trabajando en el área de la gastronomía y mi carpeta pesa menos que un recién egresado de un bachillerato de UTU. No tiene peso la experiencia laboral dentro de la puntuación al momento de aspirar a ser docente de UTU. (E2)

²⁵En este sentido, uno de los informantes calificados destaca la categoría de análisis *prácticas aculturizantes* para explicar las características de las clases que promueven la visión sistemática del campo profesional en la formación de los sujetos. Se plantea que la enseñanza técnica está cargada de prácticas aculturizantes que aparecen como componentes implícitos del aula que el docente trae de su práctica profesional y que no forman parte de los programas. (IC).

Interpelación de la identidad

En este apartado se presenta la información referida a la interpelación de la identidad de las personas entrevistadas asociadas con la categoría educador/a—guía y entendida como «el conjunto de prácticas ideológicas de proposición de modelos de identidad» (Hernández Zamora, 1993, citado en Martinis, 1998, p. 12). Se encuentra en los discursos la dificultad para relacionar las representaciones sociales del ser maestro técnico —arraigadas en el tiempo, de determinadas áreas específicas, con sus miradas y posturas respecto a la docencia—con el conocimiento y el desarrollo profesional, específicamente en un campo de trabajo:

...me cuesta lo de identificarme como maestra técnica—porque justamente yo fluctúo dentro de lo que yo conozco. Dentro de mi profesión, dentro de la parte educativa, dentro de mis características como gastronoma, entonces, esa fluctuación a veces se complica, pero creo que me da una identidad que yo no considero que tengan otros colegas. (E2)

Sinceramente me considero una gastronoma que educa en gastronomía, no es porque me pese el maestro técnico, siento que no se relaciona con la manera que yo trabajo educando, no tengo esa impronta de maestro técnico: señor, programa. No. Trabajo desde otra parte con mis alumnos (...) Pero yo sinceramente te digo, yo soy una gastronoma que trabaja en educación. (E2)

Se marca la distinción y diferencia con el modelo de maestro técnico en un área particular en los discursos para reafirmar sus posturas docentes a la hora de transmitir los conocimientos. Tal como plantea Martinis (1998):

La institución escuela, como lugar privilegiado para el desarrollo de procesos de interpelación e identificación, puede ser visualizada como un espacio dentro del cual los sujetos se construyen identitariamente tomando elementos de lo socialmente constituido, pero sin quedar necesariamente atrapado en la necesidad de reproducción idéntica de lo ya existente. (Martinis, 1998, p. 12)

De esta manera se enfatiza el aspecto vincular con los estudiantes, las experiencias prácticas y el desarrollo de la profesión con su rol de educadora, desde una mirada real, sin disfraces:

Si bien son cosas que nosotros tenemos que demostrar desde lo profesional, porque somos la imagen a imitar, por decirlo de alguna manera, el maestro técnico muchas veces se desdibuja de su personalidad para ejercer su profesión, como que uno se disfraza del personaje de maestro técnico, ¿no? (E2)

Uno se pone la casaca, agarra la libreta, y se disfrazó de maestro técnico y no tiene emociones, no tiene una vida atrás, no tiene nada. Enseña la técnica, y tenés que hacer la técnica perfecta, claro. Y a mí me cuesta educar desde algo que no soy, entonces, no me identifico con el maestro técnico por esa imagen tan estructurada que tiene. Por lo menos en el área de nosotros, el maestro técnico tiene una estructura difícil de derrumbar. (E2)

Lo planteado en el fragmento anterior se puede vincular con el análisis realizado por Erving Goffman (1997) en *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Si bien el autor no forma parte del marco teórico de este trabajo, su planteo es relevante porque complementa el análisis al desarrollar los conceptos de fachada, máscara y escenario, entre otros, para problematizar las interacciones sociales de los sujetos, con la forma de actuación ante un público determinado. Además, el tipo de diseño de investigación seleccionado, de tipo cualitativo—flexible y exploratorio, habilita la mención:

...mediante la disciplina social se puede mantener con firmeza una máscara de modales. Pero, como señala Simone de Beauvoir, nos ayudan a mantener esta pose ciertas grampas que se ajustan directamente sobre el cuerpo, algunas escondidas, otras visibles. Y aunque cada cual se vista de acuerdo con su condición, también estamos ante un juego. (Goffman, 1997, p.68)

Asimismo, se observa la tensión de la reconfiguración de la categoría propuesta en la que una de las perspectivas discursivas planteadas se distancia de la connotación de lo técnico y presenta rasgos de interpelación a su identidad:

Nunca participé del *somos maestros técnicos, por lo tanto, somos distintos*. A mí esas cosas nunca me importaron, nunca me sentí así, hay muchos que dicen: ‘yo soy maestro técnico’ y la palabra *técnico* la marcan, tenía un compañero que decía: ‘yo soy técnico carpintero’. Hay una cuestión ahí con lo técnico, yo nunca participé en eso, pero existe toda una identificación con haber estudiado en INET, en su momento era ponerse la túnica azul. (E7)

En mi caso personal a mí me interesan muchas cosas, no tengo esa cosa de identidad, nunca lo dimensioné desde ese punto de vista. Si bien lo tengo, yo sé que soy carpintero, no es que ando por la vida diciendo que no soy nada, tengo un oficio, lo profundicé, trato de desarrollarlo de la mejor manera que puedo. Soy consciente de que he mejorado muchísimo desde que empecé a ahora, que tengo otra solvencia. La preocupación es distinta.(...) se fue desarrollando la identidad de decir yo lo que sé hacer es trabajar con madera, pero no es lo único. (E7)

En este sentido, se podría asociar y comprender que la identidad profesional de las personas se entrelaza con las miradas del afuera, con la forma en que desarrollan su papel y de creer realmente en su actuación. Considerando los aportes de Goffman (1997) sería interesante continuar profundizando en estos aspectos porque las fachada simpuestas por momentos a nivel institucional, o construidas a lo largo del tiempo, ofician de marcos regulatorios para potenciar ciertos roles y la utilización de las máscaras correspondientes:

En consecuencia, cuando un individuo proyecta una definición de la situación y con ello hace una demanda implícita o explícita de ser una persona de determinado tipo, automáticamente presenta una exigencia moral a los otros, obligándolos a valorarlo y tratarlo de una manera que tienen derecho a esperar las personas de su tipo. También implícitamente renuncia a toda demanda a ser lo que él no parece ser, y en consecuencia renuncia al tratamiento que sería apropiado para dichos individuos. Los otros descubren, entonces, que el individuo les ha informado acerca de lo que «es» y de lo que ellos deberían ver en ese «es». (Goffman, 1997, p. 25)

En este sentido, uno de los entrevistados recuerda el momento de definir su camino en el ejercicio de la docencia y la formación desde un enfoque profesional. Al mismo tiempo, señala sus fortalezas respecto a los conocimientos técnicos basados en sus experiencias previas y la necesidad de potenciar cómo transmitirlos:

...primero fui por el lado del oficio de carpintero, empecé de muy joven, siempre me apasionó el oficio, pero después empecé a pensar en que podía transmitirlo también. Y bueno, como dentro del oficio siempre traté de ser lo más profesional posible, o no sé, tratar de instruirme de la mejor manera posible, también, cuando tomé la decisión de que quería transmitirlo, o sea, enseñar, también quise hacerlo de la manera más profesional posible. (E1)

...hablando con gente y viendo las diferencias que había entre docentes que tenían cierta formación docente con otros que no tenían nada y otros que eran egresados, empecé a formarme una idea, a pensar la diferencia que podría haber. Y a mí personalmente, creo que, por mi forma de ser, me parecía que para mí era muy importante tener un poco de formación, porque provengo de un área laboral de poca transmisión verbal, de poca sociabilización, de mucho taller, entonces me parecía que me faltaba un poco de eso. (E1)

En la misma línea, otro de los entrevistados señalaba la diversidad presente en su trayectoria educativa y laboral antes del ingreso a la formación en INET, y destaca el cursado en distintas instituciones relacionadas con la educación secundaria y técnico profesional del Uruguay. Asimismo, menciona cómo haber potenciado su perfil en el exterior le brindó nuevas herramientas y tecnologías en su área de trabajo que promovieron el regreso al país con un enfoque diferente de la profesión. En sus palabras: «...cuando vine, descubrí otra etapa, la etapa de diseño, del dibujo, de dibujo y procesado». (E9)

A partir de los discursos se puede observar la importancia asignada por los entrevistados a la necesidad de aprender y fortalecer la didáctica y la enseñanza del oficio. Es decir, la formación docente se valora a la hora de llevar a cabo las prácticas educativas en la DGETP porque aporta las herramientas fundamentales para los ámbitos de transmisión de conocimientos y acompañamiento de los estudiantes de forma profesional.

En el siguiente ejemplo, el entrevistado (E4) destaca la necesidad de transformar su actividad laboral debido a una experiencia ocurrida en su lugar de trabajo que le imposibilitó realizar esfuerzo físico. El cambio de su perfil profesional se desarrolla al unísono con la búsqueda de la formación en INET, sumado a su interés por aprender a enseñar a los demás.

...para enseñar necesito aprender a enseñar a los demás, por eso de metalúrgica sé algo, pero en teoría tengo que aprender a transmitir esos conocimientos. Y bueno, fue por eso que me contacté con INET, e hice el curso de INET en el año 2017. (...) En sí mi historia de meterme en el mundo de la educación fue esa. Estoy un poco imposibilitado para hacer esfuerzos físicos y busqué un trabajo que me exigiera menos físicamente. (E4)

En la misma línea del fragmento anterior se presenta la relevancia asumida por la tarea de enseñanza y la formación necesaria para ejercer el rol docente con profesionalidad y compromiso:

...vine acá, me gustó la docencia, pero sentí que me faltaban herramientas pedagógicas, didácticas, e hice como un acto reflexivo de lo que estaba haciendo. Uno puede cortar una madera y si te quedó mal, bueno, perdiste plata; la madera se reemplaza, pero cuando estamos educando, si no damos lo mejor... es una persona, es un ser que se está formando y podemos, por no tener esas herramientas, no estar dando lo mejor. Entonces decidí entrar en el INET en el año 2015.(E9)

Características del maestro/a técnico/a

En este apartado se profundiza en la segunda categoría propuesta para configurar buenas enseñanzas en el campo de la educación técnica. De este modo, se mencionan características relacionadas con las prácticas educativas en los talleres que los identifican y con frecuencia surgen conceptos como: trabajo en grupo, aprender entre pares, motivar, vocación y compromiso. Por tanto, en el siguiente cuadro se describen las dimensiones centrales del análisis realizado, con base en sus opiniones y experiencias:

Referencias discursivas	Dimensiones centrales
<p>Tiene que dominar muy bien lo que va a enseñar, tiene que estar permanentemente abierto a actualizarse, a tener un permanente intercambio entre pares, abierto al trabajo en equipo, que eso no siempre se ve, y tiene que estar lleno de energía y vitalidad. (E1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dominar los conocimientos técnicos; • apertura al trabajo en equipo y a actualizarse; • promover el intercambio entre pares; • con energía y focalizando en la tarea.
<p>Saber llegar a los alumnos, a los chiquilines, manejar distintas estrategias, porque son cambiantes, de un grupo a otro, de un año a otro, aunque parezca que no, pero de repente con las mismas edades; son cambiantes. (E1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Manejar distintas estrategias didácticas; • saber llegar a los estudiantes; • adaptarse, tener versatilidad.

<p>El socializar, en los grupos de FPB es lo básico, más que el contenido, más que saber hacer. (E9)</p> <p>Para ser un buen docente te tiene que gustar, tenés que tener conocimientos y tenés que brindarlos, porque también podés saber y te los guardás. Yo siempre estoy llevando herramientas, o sea, que no existen en una institución, y tengo que andar cargado con herramientas, con mochilas, con bolsos, con alguna madera siempre. Yo lo hago contento, no tengo problema en eso.(E9)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Socializar en el grupo; • gusto por la docencia; • brindar los conocimientos.
<p>Yo creo que el buen docente tiene que dedicar un tiempo. Si no, si marcaste allí a la hora de la salida, y te olvidaste y no le dedicaste algún tiempo al grupo, a lo que tenías que preparar o conseguir, difícil que haya un éxito.(E1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Dedicación, tiempo y planificación.
<p>El alumno que ya después de un par de meses de clase se animó a hacer algo en la casa, porque la tía le pidió o por lo que sea, y me hace una consulta: ‘cómo hago esto’, y bueno, a ese ya lo tengo, ese ya es mío. Eso me da satisfacción, no digo que, en otras asignaturas no sea igual, seguramente no sea necesario estar trabajando de esa manera. Pero en mi área sí, es la manera de mantener el interés. Que estén enganchados, que no se pierdan. (E1)</p> <p>Tengo que moverme, ver con algún conocido, un amigo, un taller, pedir prestado, o sacar plata de mi bolsillo y ver si puedo comprar, aunque sea para mostrarles, por un lado, para que conozcan, y por otro para ver si engancho con cosas diferentes a los chiquilines. (E1)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Comunicación y vínculo con los/as estudiantes, orientación, acompañamiento pedagógico; • mantener el interés y motivar al grupo con tareas, nuevos desafíos y ejercicios prácticos. • sostener las trayectorias educativas de los estudiantes (<i>que no se pierdan</i>).

Como temas destacados aparecen: compartir los conocimientos, lograr adaptarse a cada grupo comprendiendo sus lógicas particulares desde la versatilidad, focalizar en la tarea de enseñar con las herramientas necesarias, Asimismo, se resalta el trabajo en grupo y la promoción del intercambio colectivo, así como la atención constante y el acompañamiento educativo desde un lugar de orientación pedagógica, motivando el aprendizaje entre pares²⁶:

Le digo, ‘¿te animás a trabajar con él? Explicale’, yo miraba a ver qué le dice al otro estudiante, entonces ahí vos ves que se va formando, se va interactuando, y a veces los roto. Les digo, con el que trabaja (...), o sea, está el docente ahí, todo el tiempo.(E9)

La dedicación, la actualización, el compromiso, la disponibilidad y la vocación con la tarea son aspectos señalados como base característica de un buen docente. Asimismo, se señala la importancia de motivar y aprender a enseñar: «...siempre alentarlos a que saquen su mejor versión (...) la base para mí es aprender a que los niños aprendan, que no es lo mismo que decir lo que sé». (E4)En este sentido, se observa la relevancia destacada por los entrevistados respecto al rol docente, sus objetivos con la tarea y la contribución al proceso educativo. Es decir, manifiestan la preocupación en brindar herramientas a los estudiantes en la rama de los oficios para potenciar sus trayectorias laborales²⁷:

²⁶«El maestro asignaba una tarea a cada alumno, requiriendo la observación e imitación que, al repetirse, afirmaba el proceso de internalización. La rotación periódica en los diferentes puestos de trabajo aseguraba el dominio del oficio en su totalidad. La metodología no fue ajena a criterios que introdujo en el país la llamada *Escuela Mutua* o *Escuela Lancasteriana*, que utilizaba el sistema de monitores para poder contemplar en un gran espacio situaciones de aprendizaje diferentes» (Beretta, A., 2022, p.120).

²⁷Según la perspectiva pedagógica de Arias, J. (1936): La responsabilidad del que enseña en las escuelas primarias, secundarias e industriales es trascendente. Solo deben ejercer la enseñanza los que tienen una real vocación. Los que carecen de ella, y solo buscan en la función docente un sueldo para vivir o un sueldo más para agregar a otros que poseen, serán siempre malos maestros y en algunos casos su obra puede ser altamente perjudicial para el alumno. Los Institutos Normales han sido sedes de absorción de todos los que quieren adquirir el título de maestro. Si en alguna parte debe haber exigencia y análisis es en los estudios docentes. No basta tener el título para ser maestro. En los períodos de formación, como el que todavía vivimos, el magisterio secundario e industrial ha sido reclutado en la generalidad de los casos dentro de los egresados universitarios, los profesionales artísticos, los maestros primarios y los manualistas, muchas veces empíricos. En la segunda etapa que iniciamos el personal docente secundario e industrial debe además de tener condiciones vocacionales —sin las cuales nunca

...te tiene que gustar, tenés que dar lo mejor y tenés que creer que vos estás contribuyendo con un pequeño granito a mejorar la sociedad, o brindarle unas herramientas a alguien que hoy o mañana va a conseguir empleo, puede ser de carpintero o no, pero tenés que trabajar la asiduidad, la puntualidad, el respeto, o sea, el compartir con los demás.(E9)

...Quizá te toca un grupo ‘embromado’ en el que uno, no todos, uno logre llegar; por supuesto, me voy a afligir por los que no, pero cuando encuentre a ese que logró terminar en unos años y con algo que yo le enseñé dignamente puso un plato de comida en la mesa, para mí ya vale la pena, misión cumplida como docente. (E4)

...vocación, compromiso, experiencia, y amor por lo que uno hace. Uno apuesta a construir algo mejor, con un oficio, ¿no? Formar a la persona, al ser, es generarle ese respeto, esa valoración con lo que haga, se puede ganar la vida y generarle herramientas para que puedan salir hacia adelante.(E9)

Al decir de Sennett, R. (2009), los discursos presentados podrían asociarse con la figura del experto sociable para representar a aquellos docentes que comparten sus conocimientos, se interesan por el aprendizaje de sus alumnos y participan del ritual educativo.

Tradiciones y tendencias

En este apartado interesa resaltar algunas tensiones que surgen en los discursos de los entrevistados respecto a la denominación, similitudes o diferencias encontradas con sus colegas en el ejercicio de la docencia. Las tradiciones, al decir de Davini (1994), se encuentran presentes en el acontecer del trabajo dentro de las instituciones educativas y en la conciencia de los sujetos.

El origen y el prestigio del experto son antiguos, empezando por el honor que se tributaba a *demioergoi* como ciudadanos. Desde la Edad Media, el experto ha desempeñado el papel de maestro artesano, que es forzosamente un experto sociable. Los rituales civiles y religiosos que estructuraban los gremios forjaban un vínculo social en el cual el maestro tenía el deber de participar; la organización interna de cada taller, que se basaba en la autoridad ejercida personalmente en el marco de una pequeña comunidad, reafirmaba aún más la sociabilidad (Sennet,R., 2009, p. 160).

habrá un buen maestro— poseer una cultura pedagógica y una capacidad de interpretación de las cualidades psico—fisiológicas de los alumnos (Arias, 1936, p. 26).

<http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1534/Farias%2cJ.%2c%20Nueva.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Como producto de intereses sociales y políticos y de pujas en el interior de los grupos, las diversas tradiciones conviven en el presente expresando acuerdos, desacuerdos, intereses mutuos, conflictos latentes o debates irracionales. La supervivencia se manifiesta en su forma de persistir en las imágenes sociales de la docencia y en las prácticas escolares. (Davini, M.C., 1994, p. 20)

En este sentido, los entrevistados plantean sus opiniones respecto a las experiencias en el área de los maestros técnicos y las diferencias encontradas con perfiles de docentes diversos en la DGETP. Para resaltar la importancia de la formación a la hora de dar una clase y transmitir el conocimiento se visualiza en los discursos el peso de la tradición en la formación pedagógica:

No es lo mismo ser un licenciado y saber de la materia, que saber enseñar. La formación docente, reafirmo ahora, es sumamente necesaria a la hora de pararse frente a una clase, compartir un conocimiento, guiar a un alumno para una determinada área de conocimiento. No es lo mismo saber para uno que saber enseñar. (E4)

Hay muchos docentes que, en Química, no son docentes de Química, son de facultad, entonces no están dando Química. Yo digo que tal vez sepan muchísimo, uno no cuestiona la expertiz, pero no está formado para docente, entonces, esa es la diferencia que se nota. En Matemática también se nota, muchos son ingenieros, pero a veces es cómo se llega con el conocimiento que se tiene, no es lo mismo facultad que educación media básica. (E9)

De repente, en mi área, Carpintería, el que tiene el mejor carisma, el mejor acercamiento, el que se sabe todos los problemas de los chiquilines, el más amigo de los chiquilines no es egresado, es tallerista; no tiene formación (...) yo me di cuenta que el egresado lleva una clase muy bien organizada, la parte del conocimiento él te la transmite de forma muy, muy profesional. (E1)

Igualmente es posible observar al unísono la tradición asociada al oficio y las características del campo técnico en que desarrollan la tarea docente. Se encuentran opiniones donde se resalta la diferencia en el rol con los profesores que trabajan en la DGETP por el tiempo de dedicación a la enseñanza, en contraposición a la posibilidad del maestro técnico de realizar actividades extracurriculares por la disponibilidad horaria de su cargo, la motivación propuesta y el formato de taller estipulado:

...el profesor tiene un tiempo muy acotado para dar el tema curricular y muchas veces se queda corto, no tiene ese tiempo para asuntos extracurriculares, que sí tiene un maestro técnico normalmente por el bagaje de horas semanales que tiene con el alumnado. La gran diferencia para mí entre un maestro técnico y un profesor es esa. (E4)

La mirada sobre la temática, las representaciones existentes en el acontecer diario, así como los significados compartidos, constituyen rasgos que promueven unas características particulares de la identidad, en el entendido de Remedi (1989, p. 19): «...es un intento constante de mantener el equilibrio, de lograr racionalidad, de dar coherencia, de integrar, de buscar el consenso con el grupo». La identidad profesional para el grupo de entrevistados asociados con la categoría denominada Maestro/a técnico con enfoque en la didáctica y la enseñanza se construye con elementos asociados al ejercicio de la tarea docente; toma como base la formación desarrollada en INET y se complementan con el conocimiento y la experiencia en los oficios. Asimismo, se destaca la preocupación respecto a la posibilidad de trascender y motivar a los estudiantes con la orientación y acompañamiento pedagógico constante:

Podría haber sido uno de los del montón y yo decidí que no, o por lo menos la intención y la preparación es para ser lo mejor que se pueda, para hacer mi trabajo. O sea, sé que tengo las herramientas para hacer lo que quería en aquel momento, si no lo hago, ya dependería de mí porqué no lo hago, ya sería un tema mío porqué no lo aplico. Pero sé que ahora tengo herramientas que en aquel momento no tenía. (E1)

...para mí el oficio es una pasión y el poderlo enseñar pasa a ser un privilegio de la vida, eso te lleva a vivir de una manera muy pasional y a veces los gurises no entienden eso. Yo sí tengo interés en que los gurises aprendan el oficio porque para mí es muy importante, lo poco o lo mucho que tengo, se lo debo al oficio; no se lo debo a más nadie, y a veces transmitir eso a los gurises es complicado. Yo se los estoy enseñando desde el corazón, desde la camiseta. (E5)

En las opiniones de los entrevistados resalta la denominación de la conceptualización del oficio, la experiencia acumulada y cierta dificultad en los procesos de enseñanza para lograr transmitir aspectos profundos de la experiencia. En este sentido, Sennett (2009) introduce el análisis asociado a la pericia y sus improntas, por momentos subjetivos e internos de los propios sujetos:

¿Qué implica el «oficio de la experiencia» considerado estrictamente como concepto? Quisiéramos centrarnos en la forma y el procedimiento, es decir, en las técnicas de la experiencia. Estas podrían orientarnos incluso en encuentros únicos, al proveer una envoltura de conocimiento tácito a nuestras acciones. Quisiéramos dar forma a la impronta que las gentes y los acontecimientos han dejado en nosotros, de manera que estas improntas sean inteligibles para quienes no conocen la misma gente o no han vivido los mismos acontecimientos que nosotros (...)quisiéramos tratar de hacer transparente nuestro conocimiento particular para que los demás puedan comprenderlo y responder a él. La idea de la experiencia como oficio pone en tela de juicio el tipo de subjetividad que anida en el puro proceso de sentir.(Sennett, R., 2009, p.188)

Todos estos aspectos se relacionan con la construcción de la identidad profesional a lo largo del tiempo, porque tanto los intereses, las decisiones y motivaciones planteadas por el entrevistado constituyen puntos centrales de su trayectoria educativa y laboral, conformando un perfil particular de docente. Destaca con énfasis la importancia de llegar a lo más profundo del oficio por medio del aprendizaje, la investigación y el desarrollo de experiencias profesionales en el exterior.

Yo quise ser carpintero desde que era chico, a mí no se me cruzó otra cosa por la cabeza más que ser carpintero, y eso me llevó a investigar, a aprender (...) a llegar a lo más profundo de cada oficio, porque todo oficio tiene muchas cosas. Fui a fondo con el oficio (...) Considero qué puedo hacer y qué puedo enseñar sobre todo lo referido al oficio, me parece que es por ahí. (E5)

Asimismo, el interés por la tarea docente se presenta como una opción viable y como parte del camino recorrido, sumado a la motivación planteada por referentes y colegas del área:

...fue un tema de compañeros, de carpinteros que ya estaban estudiando en INET, que ya estaban trabajando como maestros técnicos, como docentes. Y estaban haciendo INET porque era la opción de formarnos como docentes en INET, y ahí me anoté (...)Hace veinte años que trabajo en el oficio de carpintero. Es más, tengo taller, un microtaller.(E5)

En este sentido, los discursos se centran en la importancia de la actualización, la construcción de la habilidad y la posibilidad de mejora permanente de la técnica. Esto se relaciona con la categoría de expertiz planteada por Sennett, dado que para las personas entrevistadas practicar de manera frecuente lo que se enseña es clave:

Toda artesanía se funda en una habilidad desarrollada en alto grado. De acuerdo con una medida de uso común, para producir un maestro carpintero o músico hacen falta diez mil horas de experiencia. Diversos estudios muestran que, a medida que progresa, la habilidad mejora su sintonía con el problema (...) En sus niveles superiores, la técnica ya no es una actividad mecánica; se puede sentir más plenamente lo que se está haciendo y pensar en ello con mayor profundidad cuando se hace bien. (Sennett, R., 2009, p. 18)

A partir de las opiniones de los entrevistados se entiende el saber enseñar como base del ejercicio práctico en los talleres y considera al maestro técnico dentro de una categoría que se ubica más allá de un profesor y que se relaciona con la conceptualización de maestría, posterior a la formación. Dichos aspectos constituyen las características centrales de la identidad profesional por ser las representaciones y significados que encuentran en su experiencia vivida, tal como se destaca en los fragmentos que se presentan a continuación:

La identidad del maestro técnico va en la vocación y, después, en la práctica del oficio. Este cierre, no sé si cierre de carrera o complemento absoluto, es la parte didáctica, la parte pedagógica. Es el broche de oro o la frutilla de la torta, el complemento justo para trabajar. (E5)

Para mí el maestro técnico es el superhombre, es un maestro, más que un profesor, que tiene que tener habilidades, estar actualizándose constantemente, informarse sobre las nuevas modalidades. (E8)

...llevar material para los gurises porque no hay, ir a buscar madera con los gurises en mi camioneta, llevar las cosas a la casa; no está dentro de lo ideal, pero para mí el ideal es: enseña el que sabe y enfrentarse a un chiquilín que tiene vocación de aprender el oficio, o la profesión o la carrera.(E5)

La mención a la conceptualización de la vocación surge con frecuencia en el diálogo, donde se señala la complejidad e importancia de dar sentido desde una óptica de experiencias acumuladas y conocimientos con la certeza de estar siguiendo el destino personal, según el análisis que realiza Sennet(2009) tomando como base la perspectiva weberiana²⁸. Asimismo, se destaca en los discursos relacionados con la tercera categoría el proceso de enseñanza, el acompañamiento realizado a los estudiantes en el taller, por el vínculo estrecho que se genera, y la transformación que realmente van a vivir esos muchachos y muchachas:

Por experiencia hemos visto los que trabajamos en FPB que el maestro técnico es una persona que está involucrada en ese proceso de transformación, porque es realmente un proceso de transformación lo que van a vivir esos muchachos y muchachas, generalmente es el profesor del taller el que les va a marcar el camino, que va a generar la ayuda que va a transformar sus vidas.(E8)

De igual manera, se presentan opiniones donde se señalan las categorías centrales del proceso educativo en el ámbito de la educación técnica, destacando especialmente la predominancia ponderada de las cuestiones prácticas de lo que se enseña (80%), sobre los elementos teóricos (20%):

...la parte de la enseñanza para mí es una parte linda, la de trabajar y enseñar, porque tiene las dos caras de la moneda: la parte de la práctica y la parte de la enseñanza, y no tiene nada que ver una cosa con la otra. Sí, ciertamente son complementarias, el saber y el enseñar para mí van de la mano, es decir, el que enseña tiene que practicar lo que enseña. El '80%—20%' dijera un amigo, 80 % de práctica y 20 % de teoría.(E5)

Por último, y como expresa Davini (1994), en el desarrollo del ejercicio de la docencia se encuentran ciertos modelos de enseñanza que entran en contradicción y generan algunas tensiones en las comunidades educativas porque constituyen rasgos difusos y modos identitarios de las profesiones que allí se desarrollan.

²⁸Max Weber llama «vocación» a la narración de sostén. La palabra alemana que Weber empleaba para designar la vocación, *beruf*, tiene dos resonancias: la gradual acumulación de conocimientos y habilidades y la convicción cada vez más firme de tener como destino hacer en la vida precisamente lo que se hace. Weber propone estas marcas distintivas de la vocación en su ensayo *La ciencia como vocación*. Una manera de expresar aproximadamente lo que Weber quiere decir es: tu vida «tiene sentido». Por el contrario, el «ascetismo terrenal» no proporciona ni satisfacción en la acumulación de habilidades, ni la convicción de tener un destino particular (Sennett, R., 2009, p. 171).

Según los entrevistados, es fundamental trabajar coordinadamente entre las distintas asignaturas, respetando los espacios, roles asumidos y recordando que la tarea docente se dirige a los estudiantes:

En la UTU se trabaja con profesores de secundaria que muchas veces no quieren coordinar con nosotros. Después de contarles qué hacemos los maestros técnicos que nos formamos en CFE, se va generando un mejor diálogo, poco a poco, y entienden el aporte. (E8)

...digamos que es difícil hacer entender al colectivo que el profesor del taller es uno de los principales de la carpa; cuando se entendió, todos trabajamos cómodos. Es importante cambiar la cabeza de los colegas que tenían que trabajar coordinados para ver que el docente de taller era el que, de alguna forma, bajaba los materiales para que todos pudiéramos trabajar con base en ello. Después se generaban espacios junto a los docentes de matemática, de física, lo hicimos para poder trabajar, y de ahí se fue construyendo una excelente experiencia para los estudiantes. (E8)

Por medio de distintos ejemplos se señalan situaciones donde aparece latente la tensión en las tradiciones existentes y la distinción realizada por algunas personas respecto a quienes obtuvieron una formación terciaria, o cuentan con la expertiz práctica en los talleres. Luego que se genera cierto diálogo, intercambio, y espacios de trabajo en conjunto, estas dificultades se van transformando en procesos de escucha, valoración y apertura.

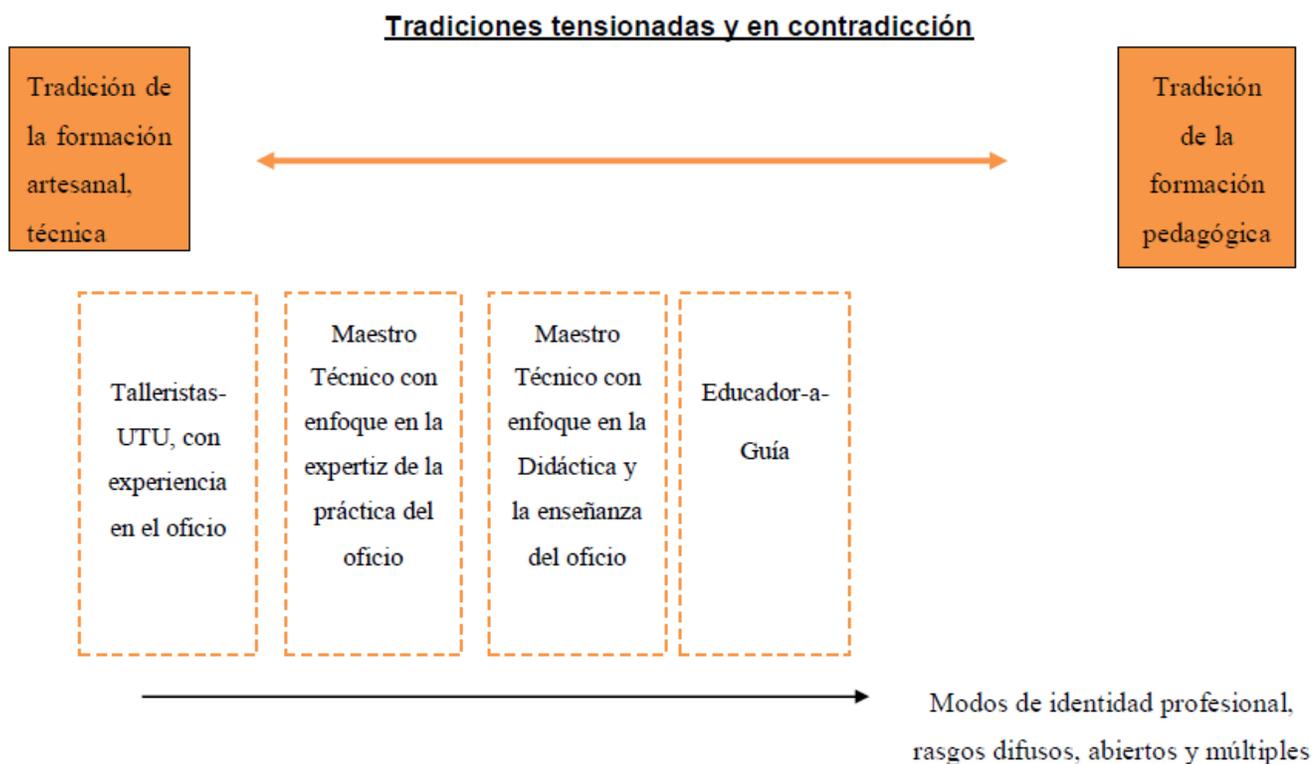
Cada institución construye históricamente los límites dentro de los cuales es posible concebir su existencia, relegando otros elementos al lugar de lo 'no pensado'. Estos límites offician como cercos a la posibilidad de constitución identitaria del sujeto dentro de la institución, marcan los límites entre aquello que es posible aceptar y aquello que es entendido como irracional. Es importante destacar que estos límites (...) están abiertos a la contradicción (Martinis, P., 1998, p. 13, basado en planteo de Buenfil, 1993).

Reflexión sobre los modos de identidad profesional

Siguiendo a Davini (1994, p. 20), es posible plantearse la siguiente interrogante: ¿se generan tendencias nuevas a partir de los tres modos de identidad definidos? Consideramos también, siguiendo a la autora, que las tendencias son las que no han llegado a materializarse en tradiciones y, por tanto, en formas institucionales y curriculares de formación, aunque circulan entre los docentes a nivel de discurso.

También corresponde indagar, por lo tanto, si los modos de identidad previamente definidos formarían parte del choque de dos grandes tradiciones, en el entendido de ‘configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos’.

Estos aspectos serán analizados y profundizados en los siguientes capítulos. Se presentan las tensiones en la formación de INET, dado que el instituto pertenece al CFE, y las particularidades del campo profesional, técnico y práctico que conforma la tradición artesanal del oficio es su especificidad. Estos rasgos no siempre se combinan en la realidad educativa de la formación docente del Uruguay. Es así que el siguiente esquema presenta los aspectos mencionados que se encuentran en contradicción y permanente tensión:



Formación en INET

La temática a desarrollar en este capítulo refiere a la formación docente realizada en INET. Se encuentran visiones compartidas en las personas entrevistadas con respecto a la necesidad de cursos de actualización y especialización y se destacan fortalezas y debilidades en el proceso de cursada y prácticas. Teniendo en cuenta la comparación mencionada en los discursos entre quienes sí realizaron la formación y las personas que no cursaron en INET, en primera instancia se observan elementos positivos del proceso educativo:

...a veces uno se da cuenta que le falta algo más y ese algo más es el ir a estudiar al instituto otros contenidos, que en UTU SE obviaban. (E8)

...la formación es buenísima. Si vos te comparás con alguien que no tiene formación se nota abismalmente. Para mejorar siempre hay mucho, hay un montón de carencias, de debilidades, de todo, pero algo es mejor que nada. (E9)

En su mayoría las personas entrevistadas refieren a la relevancia e importancia de cursar Psicología evolutiva y Pedagogía en la formación. Destacan los contenidos que se transmiten, la forma de abordar las temáticas y aportar desde otro punto de vista al proceso realizado. Asimismo, destacan la importancia de la reflexión sobre las prácticas en las materias del cuerpo común, en paralelo con el ejercicio de la profesión. Esta dinámica es valorada como muy positiva, en el entendido de lograr el cambio de óptica, el enfoque de la enseñanza y la forma de desarrollar el rol docente:

...todas estas materias teóricas aportan desde otro punto de vista, lejos del aula, lo que pasa adentro. Está muy bueno, y era lo que fui a buscar al INET, porque experiencias de taller tenía muchas, experiencias de estar en contacto con la gente e intentar comunicar lo que yo sé, también tenía, me faltaba la parte teórica (...) y realmente tuve unos profesores maravillosos y estoy muy contento con ese tema, realmente. (E4)

...teníamos una amplia gama porque éramos estudiantes y a la vez docentes, estábamos en distintos niveles, ¿no?, y en distintos cursos que tiene la UTU. Eso era muy rico porque la docente trabajaba con situaciones que se planteaban con la gente o dentro de las clases, con otros colegas. (E8)

Los entrevistados mencionan sus recuerdos de los cursos de las asignaturas teóricas con docentes destacados que planteaban dinámicas de clase a partir de las experiencias y realidades educativas presentadas en el intercambio colectivo.

Asimismo, se señala la característica de INET según la cual los estudiantes son a la vez docentes de UTU. Esto genera determinadas particularidades que inciden en la reconstrucción de la identidad profesional de los sujetos, según los entrevistados, y se caracteriza por el componente técnico y la importancia asignada a continuar aprendiendo sobre las cuestiones pedagógicas, didácticas y vinculares de las prácticas educativas:

...al que viene solo de taller, todo ese combo de asignaturas que tiene INET hace empezar a usar la cabeza para otra cosa, ¿no? No solo para coordinar manos, herramientas y cerebro, porque es lo que estamos acostumbrados a hacer en un taller, coordinar. Yo me planteé que era otra cosa, otro mundo. Además de todo lo que es la parte manual, la parte de ejecutar, procesos, esto es algo totalmente distinto, esto es cómo relacionarse, cómo entrar a los estudiantes. (E1)

Visión compartida sobre los desafíos de la formación

En el análisis de los discursos se encuentra de manera frecuente la importancia de realizar cursos de actualización brindados por el Consejo de Formación en Educación (CFE) sobre determinadas temáticas que constituyen la centralidad de la tarea docente. Sin embargo, en algunos casos se dificulta el acceso por falta de cupos para estudiantes de INET:

...es encarar por el lado serio de que sí, realmente, los profesores o los maestros técnicos en lo que refiere a educación especial tienen una formación muy mínima. Cuando salen los cursos, las maestras son las que primero quedan. O sea, hacen selección y las que quedan son las maestras. Y es poca la formación que hay, los cursos de actualización son muy pocos. (E5)

En la misma línea se encuentra una demanda reiterada en los discursos sobre la carencia de cursos de perfeccionamiento en problemáticas sociales, porque se entiende fundamental contar con herramientas pedagógicas y didácticas que aseguren el acompañamiento de una mejor manera. De este modo, también se sugiere ampliar el espectro del estudiante durante la formación y considerar la realidad en la cual se va a desarrollar el ejercicio de la docencia:

...a nosotros también nos forman para este estudiante utópico: un estudiante modelo, que no tiene dificultades del aprendizaje, que no tiene dificultades del área motriz, que viene de una posición socioeconómica media. Esto no está bajado a la realidad, es también un debe de la formación en educación, es preciso ampliar el espectro del estudiante. (E2)

Entonces estás todo el tiempo en una nube, yo estuve los cuatro años en una nube, menos el 4.º que agarré un TOC (Talleres Optativos Curriculares de DGETP) para hacer la didáctica de 4.º año, y las cosas no eran así. Como encaro yo un adolescente que no tiene ni idea de lo que quiere hacer, me pasa ahora, supongo que debe ser más genérico, sentir que no se tienen herramientas. (E7)

Asimismo, los entrevistados expresan la necesidad de contar con espacios de intercambio en INET entre personas que tienen mayor conocimiento o experiencias y los nuevos colegas, o estudiantes noveles. La promoción de estas instancias podría ser interesante para la reflexión conjunta, la integración social, así como la generación de la problematización de las prácticas educativas y profesionales desarrolladas.

...me parece que a INET también le falta generar espacios de integración, espacios que deberían llevarse a cabo dentro del instituto para poder ayudar a otros que no están en la educación a poder ver más allá de lo que es esto.(E8)

Como parte del proceso de mejora del campo de formación, de igual modo se plantea la posibilidad de incorporar la asignatura Investigación educativa, transversal a toda la carrera, durante los cuatro años²⁹:

Yo creo que quedamos colgados en lo que refiere a investigación educativa. Creo que debería existir una figura, o una asignatura que comience una investigación educativa desde el día uno en INET hasta el último día, no sé si me explico. De primer año a cuarto, y después presentar esa investigación educativa con la seriedad de que vos estudiaste cuatro años.(E5)

²⁹Estos son aspectos similares a los de la formación de Cuba, con relación a la investigación del proceso de enseñanza técnica. Se basan en el proceso pedagógico profesional, entendido como «el sistema de actividades académicas, laborales e investigativas que se llevan a cabo en la institución docente y en la entidad productiva para formar la personalidad del futuro profesional» Cortijo Jacomino, R. (*Didáctica de las Ramas Técnicas: una alternativa para su desarrollo*. 1996, p. 2).

Visión particular sobre los desafíos de la formación

En las categorías presentadas se encuentran ciertas diferencias por lo que es preciso atender los énfasis en los discursos. De manera específica, en los entrevistados asociados con la identidad de Educador/a—Guía se encuentran dimensiones referidas al rol social del docente, así como a la necesidad de conexión con la realidad en la que se va a enseñar y el desfase observado por su aspiración, en contraposición con la transmisión de contenidos recibidos.

Asimismo, se presentan cuestiones estructurales con relación a cómo es concebida la enseñanza técnica en Uruguay y la dicotomía que prevalece respecto al trabajo manual e intelectual. De alguna manera, esas tendencias o tradiciones, al decir de Davini (1994), siguen socavando la forma de organizar y brindar la formación docente en INET:

...me parece que me di de bruces con el perfil que tiene el área técnica en este país. Me di de frente, porque todos los docentes que yo tenía habían sido formados en el INET en los 80. La dificultad de los técnicos para poder afrontar el rol en las materias es muy difícil, me parece que es más profundo, pero evidentemente hay un arrastre desde una división primaria del trabajo, como trabajo manual y trabajo más intelectual. Mis docentes venían condicionados, con cierta inclinación al área técnica, y de descrédito. Me pasaba muchas veces que terminaba chocando con compañeros en la parte práctica, porque nosotros vamos a ser formadores. (E7)

...hay algo que sí reclamo a INET, y es que yo creo que esto tendría que estar mucho más entrelazado con CENFORES, nosotros tenemos que ser educadores sociales, no profesores. El maestro técnico hoy debe responder a las necesidades actuales de algunos y también de algunos programas que tiene el proceso. En realidad, la institución responde a algo, y va a determinados sectores sociales. Tendríamos que tener una formación. (E7)

En INET salimos para EMT, para FPB, quizá tendría que ser específica la formación. (E7)

Se tensiona por un lado la necesidad de formación en el área técnica y didáctica de INET y, por otro lado, las características de un campo profesional que posee lógicas de funcionamiento y dinámicas particulares, de la tradición artesanal del oficio (Terigi y Diker, 1997). Es decir, la complementariedad y análisis de aspectos comunes del ser docente se relacionan con otros puntos que plantean visiones distintas respecto a las materias técnicas, lo que promueve en algunos casos «buscar hacer una fusión de intereses, cambiar el chip que se traía», según las personas entrevistadas.

La mención al predominio de compañeros ya docentes en ejercicio, con amplia experiencia, se plantea con énfasis en los fragmentos citados desde un lugar de intercambio, de aprendizaje con relación a los conocimientos, información del área laboral y vivencias de cada uno. La diversidad de trayectorias educativas existentes desarrolla motivación y complementariedad:

...todos mis compañeros tenían experiencia en el rubro, hacía años que daban clase, el que daba (hace) menos, hacía dos años. Me entero de que había diferentes lugares donde dar clases de Gastronomía —que para mí era solamente en UTU—, me entero de que había habido toda una transformación curricular en UTU, me empiezo a enterar de un montón de cosas.(E2)

...tienen la particularidad que la mayoría ya ejerce la docencia de la Gastronomía. Entonces me encontré en un grupo donde yo era uno de los pocos que no ejercía la docencia de la Gastronomía. (...) También relacionarme, vincularme con compañeros que ya venían ejerciendo esa docencia me fue motivando. (E3)

Tensión en la formación de INET

En los discursos, y asociados con las tres categorías propuestas, se aprecia una temática en tensión. Esta refiere a la formación técnica que se plantea en el INET ya las dinámicas propuestas, donde prevalecen ciertas dificultades. Según los entrevistados, se trata de transmitir un aprendizaje empírico, basado en el ensayo y error, así como en la práctica y experiencia:

Se debe venir con conocimiento previo, no se va a aprender tipos de serruchos, tipos de máquinas, cómo pararse frente a una máquina. Si eso no se trae, no se va a adquirir, porque es ensayo y error, es empírico el aprendizaje. Es decir, se tiene un conocimiento que puede ser científico, técnico, lo que sea, y otro que es empírico, con base en la experiencia. (E9)

...cuando nunca se trabajó en un taller, me parece que hay un error que tiene INET(...). Inclusive hay compañeros con los que me he topado, recuerdo en textil a una compañera que decía: ‘yo vine acá y tuve problemas con el profesor X porque no me enseñó tal cosa’. También me dijo: ‘es que acá no se viene a enseñar, se viene a demostrar lo que vos sabés’, eso le había planteado el docente. Claro. ‘Vos venís a demostrar lo que vos sabés’(...). (E9)

Por lo expuesto, es que surge la siguiente interrogante: ¿cómo es pensada la formación para personas que ingresan a INET sin experiencia en el oficio o en el ejercicio de la docencia? En este sentido, se vislumbran ciertos puntos a continuar profundizando, con relación a la formación.

Por un lado, la habilitación de inscripción de estudiantes con trayectorias educativas y experiencias diversas. Por otro, y tensionado con esta realidad, la tradición anclada en INET respecto a la práctica del oficio y sus particularidades a lo largo del tiempo. Como plantean Marrero, Rocha, Saldivia y Saibene (2022, p. 28): «Los docentes plantean esta dificultad como una inquietud de larga data, es decir, la necesidad de nivelar los conocimientos previos de los estudiantes al ingresar a las carreras de INET».

En este análisis cabe señalar la siguiente interrogante: ¿el ingreso a la formación en INET debería estar acotado para personas con experiencia en el oficio o debería estar habilitado sin restricciones?

En esta línea de profundización también se puede observar de manera frecuente la dificultad en el capital humano, por lo que las mismas personas ocupan roles distintos en cada nivel educativo. Es decir, algunos docentes de INET son egresados recientes, o inspectores en UTU, o directores que están evaluando el trabajo docente de sus estudiantes. Según los entrevistados, el control de los procesos educativos se desarrolla generando cierta *simbiosis institucional*:

...la mayoría de la gente que da clase en INET tiene otros cargos en UTU. Eso fue algo que me llamó la atención y sirve para reflexionar hasta qué punto está bueno o no-y acá sos mi profesor ...allá es mi inspector, ya sea de asignatura o regional, entonces, a veces puede ser que los papeles se desdibujen un poco y se mezclen las cosas. (E3)

Así, surge una nueva interrogante:¿existen lógicas inconscientes, impersonales, asociadas a los orígenes y tradiciones más profundas que promueve el mundo del artesano solo para quienes tienen experiencia en el oficio? En las entrevistas se mencionó cierta postura *endogámica*, es decir, cerrada para el resto de CFE, lo que podría ser un factor clave y limitante de las dinámicas institucionales, así como de las características de la gestión de las prácticas educativas y el desarrollo profesional. Una de las informantes calificadas analizaba esta tensión planteada respecto a la identidad de maestros técnicos y sus formatos, producto de su historia:

...creo que es producto de una historia que maestros y profesores técnicos han vivido, por lo menos desde la apertura democrática hasta hoy, y tienen como una cuestión primaria cubrirse, y no son abiertos. Es decir, yo los veo muy cerrados en la lógica de la construcción. (IC3)

También es posible señalar aspectos que podrían convertirse en dificultades para los estudiantes, dado que al estar dentro de lo que engloba CFE pueden no flexibilizarse algunos marcos regulatorios para organizar y gestionar la formación docente en general:

...es como un mecanismo de protección, yo lo evaluó así, de no desnudarse ante otros, en este caso otras carreras de formación en educación, de cómo procesar sus propuestas, ¿no? Y realmente lo entiendo importante por los docentes, pero fundamentalmente por los estudiantes, deben tener algunos marcos que los ayuden a establecer cómo regular su carrera, el desarrollo de su carrera. (IC3)

A partir de este análisis y problematización surge la siguiente pregunta: en el ingreso de INET a la formación docente del Uruguay, ¿se generaron procesos de integración y combinación de una tradición de larga data como es la del oficio artesanal a otra tradición vinculada a la formación pedagógica? ¿o existen choques, tensiones aún sin resolver entre ambas configuraciones? En los siguientes capítulos se continuará profundizando en las interrogantes, a partir de las opiniones y discursos planteados en las entrevistas realizadas para explorar aún más el universo de estudio propuesto y la incidencia de la práctica profesional.

Prácticas profesionales docentes

En este apartado se plantea el análisis referido a la práctica profesional docente en el marco de la formación de INET:

...forma parte de una visión más amplia, de una práctica social compleja, protagonizada por sujetos insertos en una situación particular; e implica un modo de hacer y de ser de los sujetos que es compartido por grupos sociales en un tiempo y contexto histórico determinado. En tal sentido estas prácticas constituyen y generan identidades, pertenencias y diferenciación puesto que los sujetos comparten una cultura, una historia, y a partir de ella construyen una mirada sobre sí mismos, los demás y el mundo donde se lleva a cabo esa trama de relaciones. (CFE, 2020, p. 4)

El rol del profesor adscriptor se menciona desde una visión compartida como relevante para el proceso de acompañamiento, pues «...es de gran ayuda para la planificación y evaluación del acontecer del curso, así como para aprender de ellos y con ellos», según los entrevistados³⁰.

³⁰La práctica profesional docente (PPD) será supervisada por el docente de Didáctica de la especialidad a cargo de la Unidad Curricular. Desde el INET, o desde del centro del CFE a cargo del desarrollo de alguna de estas carreras ... se solicitará al CETPO al organismo que corresponda las listas de posibles docentes adscriptores en cada especialidad. (CFE, 2020).

Asimismo, surge del discurso el desarrollo de las prácticas en grupos denominados nivel 1 y nivel 2 de la DGETP, según el grado educativo y complejidad, con la posibilidad de realizarlas en el grupo a cargo. En algunos casos, los estudiantes de INET ya están trabajando como maestros técnicos en UTU, ya son docentes³¹:

Se puede hacer la práctica en un grupo propio —INET permite, porque muchos estudiantes ya son docentes, hacer la carrera en paralelo—. INET permite que se pueda optar por usar un grupo propio como grupo de práctica, pero es preciso conseguir un profesor externo que haga de adscriptor, que vaya de visita cada tanto, que ayude a planificar. (E3)

Visión particular de las prácticas

Las prácticas profesionales docentes de la formación se realizan en el momento de ingreso a la UTU, tal como señalan los entrevistados asociados a las categorías 1 y 2. Esto implica un trabajo interdisciplinario, con educadores y equipos de dirección, para comenzar a conocer el ambiente laboral:

...estuve más involucrado en lo que era la institución, trabajé todo el año con una educadora y me di cuenta del valor que tiene su trabajo, me apoyó todo el año. Me di cuenta de la importancia que tiene el buen relacionamiento con toda la institución, porque allí estando en un taller necesitaba al coordinador de talleres, a la educadora, a la adscripta, entré realmente a lo que es el ámbito de trabajo, el ambiente laboral, y con los alumnos era lo que yo quería, tener un grupo. (E1)

Asimismo, se destaca el vínculo con los estudiantes y contar con un grupo a cargo, con los desafíos que se generan por la responsabilidad asumida. En este sentido, se señala el rol clave de los diferentes actores educativos que conforman las dinámicas institucionales, acompañando de cerca la práctica docente. También en esta línea se manifiesta la importancia de observar los cambios en la forma de enseñar y los procesos educativos desarrollados en función de distintas experiencias:

³¹ Los estudiantes que sean docentes en actividad del CETP, en calidad de efectivos o interinos, (no suplentes) pueden optar por desarrollar el componente de práctica profesional docente de la unidad curricular que estén cursando en uno de los grupos que tengan designados a su cargo en esa institución. El grupo en el cual desarrollan esta modalidad de práctica externa debe pertenecer a la especialidad que el estudiante cursa (CFE, 2020).

...de la parte gastronómica solo manejaba cocinar a nivel doméstico, no tenía conocimientos técnicos, no tenía fundamentos, no tenía técnica aprendida. Yo tuve que aprender la técnica, no solo a explicarla, sino a poder aplicarla. Tenía que concentrarme en lo específico, en enseñar bien la técnica, en armar buenas fichas técnicas, buenos materiales. (E3)

Yo recuerdo que planificaba las clases y hacía lo que más o menos me salía, voy a presentar tal tema, tanto tiempo para la presentación, luego el desarrollo del tema, ejercicios. (E7)

Por otro lado, se plantean —desde la categoría Educador/a—Guía— ciertas dificultades con relación a la gestión y organización de la asignación de los adscriptores, así como con los grupos examinadores de la evaluación final y su entramado con las instituciones a nivel macro: CFE, INETy la DGETP³². Para los entrevistados sería interesante desarrollar de una manera más fluida los aspectos señalados anteriormente dado que por momentos se vislumbran ciertas complejidades en la organización que afectan indirectamente las trayectorias educativas de los sujetos.

Los elementos presentados constituyen aspectos relacionados con la identidad profesional de los sujetos por reconfigurar modos, modelos, momentos con características y sentidos de pertenencia, así como de diferenciación de los marcos institucionales planteados. El lugar de la tradición anclada en el INET, donde la mayoría los estudiantes que realizan las prácticas ya son docentes de UTU, aporta ciertos indicios que configuran rasgos particulares y comunes del desarrollo de la tarea, combinado, en ocasiones, con el ejercicio del rol profesional analizado en el siguiente capítulo.

Las carreras de Maestro técnico, Profesor técnico, Educador técnico y Asistente docente de laboratorio de tecnologías se proyectan para formar profesionales que desarrollan una práctica que vincula la educación con la técnica, la tecnología o el trabajo. Esa práctica se caracteriza por llevar el saber de los espacios en los cuales circula y se produce la academia, así como de los espacios en los que se aplica, sea la producción u otra actividad social, al espacio del aula y, en particular, del aula tecnológica. Ello implica llevar esos saberes y conocimientos de unos contextos de significación a otros, recontextualizándolos, para que a su vez los estudiantes los resignifiquen y se apropien de los mismos (CFE, 2017).

³² Se recomienda, salvo excepciones y dentro de la posibilidad existente de docentes adscriptores disponibles, que los practicantes no sean más de tres por docente adscriptor y no más de un practicante por grupo en el cual se realiza la práctica docente. (CFE,2020, p. 9)

Actividad profesional en el ámbito educativo

En este apartado se realiza el análisis de las prácticas desarrolladas en distintas instituciones educativas (DGETP, DGEIP). El comienzo de estas prácticas se asocia en algunos casos al unísono de la formación en INET y la realización de la PPDy la PPT³³ —como puerta de entrada— para luego constituirse en actividad laboral. Como señalan los entrevistados:

...el año pasado trabajé con un EMP, educación media profesional, primer año, que sería un primer año de bachillerato, y este año tengo también un primer año de bachillerato, y un segundo año de bachillerato. El año pasado trabajé en las áreas de carpintería y en tecnología.(E1)

Ahora doy clases, tengo bachillerato de carpintería y un ciclo básico, educación media básica, y educación media superior. (...) Empecé con una suplencia, tomé un FPB, porque no habían tenido docente. (E9)

En su mayoría, los entrevistados desarrollan la actividad profesional y docente en los cursos denominados TOC, FPB, EMPde la DGETPy en DGEIP.³⁴ Así, la actividad se asocia con el rol en los talleres, donde la experiencia y el saber enseñar se vislumbran como categorías centrales para el buen ejercicio de la tarea. Es importante mencionar que dichos elementos se presentan de manera homogénea en los discursos analizados y se encuentran aspectos comunes a la identidad profesional del colectivo, más allá de las diferencias observadas y modulaciones analizadas en los capítulos anteriores.

³³ Se «...propone la participación de los estudiantes en sucesivas intervenciones o experiencias prácticas de formación en contextos o escenarios reales de actividad profesional docente y técnica mediante la habilitación de prácticas profesionales externas o no controladas, es decir, de prácticas profesionales docentes (PPD) y prácticas profesionales técnicas (PPT) en un conjunto diverso de instituciones y ámbitos educativos, sociales o productivos, concebidos estos como los escenarios de su futura actividad profesional. (CFE, 2020, p. 3)

³⁴ Ver en Anexos la denominación de grupos en DGETP.

El énfasis en la adaptación constante frente a las adversidades referidas a cursos que se interrumpen y la falta de herramientas en las instituciones es una frase recurrente en las entrevistas realizadas:

...para mí fue una experiencia muy linda, muy rica; estuve dos años ahí dando un TOC, la parte del curso de Mecánica se está cortando a nivel nacional, están bajando muchos cursos, tuve un año que no pude dar el curso ahí porque se bajaron todos los cursos de Mecánica, y di un año en lo que era la UTU, di un FPB, un tercero de FPB y también di TOC allá. Fue el año pasado, que también fue el último, que hubo Mecánica industrial, se cortaron los cursos de Mecánica, hablé con el director cuando me estaba por ir porque habíamos hecho todo un proyecto, teníamos que trabajar ese año con el FPB con soldadura y no había nada para soldar, me dicen: ‘no tenés ni cascola’, me dijeron cuando arranqué el año. Bueno, conseguí máquinas de soldadura. (E4)

Asimismo, al indagar respecto al lugar que ocupa el vínculo construido con los colegas docentes en los centros educativos, se plantean respuestas variadas. Por un lado, se encuentra la mención al trabajo en conjunto en los Espacios Docentes Integrados (EDI) del Plan FPB de la DGETP, basado en la interdisciplinariedad y la búsqueda de soluciones frente a las dificultades existentes en la institución; por otro, los formatos de aprendizaje:

EDI es un espacio que en realidad tiene una potencia bárbara, yo por suerte he tenido algunos cursos de EDI que estaban espectaculares, nos quemábamos las neuronas, se hablaba y se hablaba de un estudiante, o de otro. Eso también es un poco de suerte y verdad, pero muchas veces pasa en las instituciones que los que deberían ejercer el liderazgo no lo ejercen. Entonces no hay nadie que venga a sentarse contigo a la EDI, por lo menos una vez, el director, o subdirector, ver que están proyectando, que es lo que están discutiendo, que es lo que sí, y que lo que no. (E7)

Del discurso anterior se visualiza la temática referida al rol de los equipos de dirección y de quiénes deberían ejercer el liderazgo. Es decir, la incidencia de estas funciones en el acontecer de las dinámicas institucionales es percibido como central, tanto para lograr un mejor vínculo entre los trabajadores como para sortear las diversas problemáticas existentes en cada centro. En palabras del entrevistado:

Las veces que se dieron buenas EDIS es porque tomé primer año, y al año siguiente tomé el mismo grupo, hubo docentes que también tomaron el mismo grupo, y ahí hubo una continuidad, pero en general no pasa. (E7)

Mantener los equipos de trabajo año a año se evalúa positivamente para lograr la continuidad en los procesos educativos y los formatos de intercambio y reflexión. Sin embargo, no es algo que suceda frecuentemente, según los entrevistados. Se encuentran opiniones similares con relación a la dificultad de cambiar ciertas prácticas que han ido quedando enraizadas fuertemente en las instituciones respecto al formato de trabajo y los contenidos didácticos propuestos por algunos colegas:

Veo que está todo el mundo sin saber cómo hacer, y ahí ya no es la formación, tiene que ver con las ganas, la motivación de los otros y de uno también. A mí me pasaba de llegar una mañana y proponer cosas, y esas cosas retumban por todos lados y no pasa nada, y tampoco lo hablamos. (E7)

No siempre pasa que se trabaje con respeto; por ejemplo, en la UTU no hacían coordinación los docentes, estaban en la institución, pero no se coordinaba. Hay que hacer un esfuerzo por cambiar la mentalidad de maestros técnicos que a veces están desganados de la tarea, hay falta de control de la institución para realizar las coordinaciones, y de la voluntad de la gente. (E9)

En los discursos de los entrevistados se observan ciertas dificultades asociadas con la experiencia de trabajo en el área en que se imparte la docencia, así como por la identificación y exposición de algunos colegas, marcando una distinción con sus características. Dichos elementos se vislumbran en las prácticas profesionales desarrolladas en las instituciones tensionados con formatos de docentes que señalan la problemática desde una mirada distinta, replanteando la imagen construida sobre los maestros técnicos y su reconfiguración constante. Asimismo, se mencionan distintas temáticas a tener en cuenta en las prácticas que es importante ‘no dejar pasar’, y la necesidad de articular los contenidos de los programas que se plantean a nivel institucional a las diversas realidades en que se desarrolla la tarea docente. Estos planteos constituyen preocupaciones que surgen en el territorio, ancladas a complejidades del acontecer diario y a la incidencia con los grupos de estudiantes a cargo. Según los entrevistados:

...damos la parte práctica con un sustento teórico que queda a merced de cada dirección, qué tanto de lo teórico o qué tanto de lo pedagógico podemos brindar, y también queda muy sujeto a la población que se tiene. Porque tenemos chicos que no leen, chicos que leen escasamente, chicos que no escriben, chicos que no hablan. Las herramientas las hacemos en el camino y las directivas que las plantea cada director de cada institución. (E2)

Viene un programa medio fantasioso, y tenemos que sentarnos a bajarlo a tierra, porque cuando leemos algunos programas, decimos: ‘che, el que hizo esto no tenía idea de lo que es’, y ahí le decimos: ‘mirá, dentro del taller nosotros hacemos esto: son cálculos, suma, resta, multiplicación, regla de tres, porcentaje, es lo que más usamos’. Después, por ejemplo, en tu caso, en madera hay un montón de disciplinas, por ejemplo, la geometría es básica, aprender a utilizar los distintos instrumentos de medidas lineales, circunferencia, ángulos. (E4)

...hay cosas que uno no las puede dejar pasar por más que el programa te diga: ‘tenés que hacer tal cosa’. Trabajo en contexto, cada tanto trabajo en cárceles, y hay realidades que uno no puede pasar por alto y a veces la educación lamentablemente las pasa por alto. (E2)

A partir del siguiente discurso se visualiza también la falta de recursos humanos para realizar un mejor acompañamiento interdisciplinario, así como la necesidad de formación específica en temáticas fundamentales para el desarrollo de la tarea docente. En algunos casos, las dificultades diarias se resuelven con las herramientas existentes y el apoyo de maestros más experimentados. Es decir, más allá de cursar en INET, los entrevistados encuentran que es en la práctica cuando se logra compartir espacios y tiempos con personas afines que aportan a la reconstrucción del rol y la identidad profesional:

Hace cinco años que estoy en educación especial y jamás he visto un psicólogo en la escuela, debería haber, y a nivel formativo, lo único que tenemos es la ayuda de los maestros viejos que dan una mano para decir: ‘no, no lo tengas tanto tiempo adentro, sacalo un poquito afuera, que tome aire, después lo hacés entrar’. (E5)

Vínculo con estudiantes

La tarea docente se encuentra en estrecha relación con la transmisión de conocimientos, actitudes, así como con la generación de intercambios sociales con los estudiantes en el taller. En este sentido, de manera mayoritaria en las tres categorías antes analizadas, se destaca en los discursos la importancia de construir el vínculo y las características producidas en un espacio educativo muy distinto al aula convencional, en el cual *se abre a conversaciones*:

...se da un fenómeno, y es que, al no ser una disciplina demasiado académica, manual y conceptual, se dan las dos cosas, en el taller llega un momento que el profesor deja de hablar porque los muchachos tienen que hacer alguna cosa. Mientras están haciendo cosas, concentrados o no, se dan instancias de diálogo, uno dice una cosa, entonces se dan conversaciones, se abre a conversaciones. (E6)

...en el centro técnico son grupos reducidos, por así decirlo, son pocos chiquilines, y tengo una alumna de 16 años y un alumno que está en la mañana que tiene 70 y algo de años. Es decir, tenemos un espectro de edades realmente amplio y se genera un vínculo bastante estrecho.(E4)

En palabras de Sennett, R. (2009), el taller a lo largo de los años ha sido un factor de cohesión social, espacio que adquiere relevancia por los intercambios que allí se generan, los rituales de trabajo desarrollados y el acompañamiento pedagógico en colectivo. Según los entrevistados, dichos aspectos se encuentran presentes en la disponibilidad y tiempo compartido en el taller, así como en las características identitarias observadas del maestro técnico en el vínculo desarrollado con los estudiantes.

Yo creo que la identidad profesional del maestro técnico, o algo característico de dicha identidad, viene por el lado de ese vínculo que se genera en la cantidad de horas que estamos juntos, que tampoco son horas que los tenemos mirándonos en un salón, de frente, todos ordenaditos, sino que estamos en las dinámicas de un taller, así sea de gastronomía, de carpintería, de mecánica. Es un taller, es un espacio que tiene que apuntar a la práctica, al trabajo colaborativo. Nosotros trabajamos en brigadas, no se trabaja solo en gastronomía, se hacen grupos para que ellos repartan los ingredientes, también para que se acostumbren al trabajo en la cocina, que también viene de ahí el modelo. Entonces, yo creo que esa identidad o, mejor dicho, algo a destacar de esa identidad es eso: cómo el maestro técnico se las tiene que ingeniar para trabajar en ese contexto. (E3)

...no debemos abandonar la idea del taller como espacio social. Los talleres, hoy como ayer, han sido y son un factor de cohesión social mediante rituales de trabajo, sea el de compartir una taza de té, sea el del desfile de la ciudad; mediante la tutoría, sea la formal paternidad subrogada del medioevo, sea el asesoramiento informal en el lugar de trabajo; o mediante el hecho de compartir cara a cara la información. (Sennett,R., 2009, p. 52)

En las entrevistas grupales se señala la figura del maestro técnico como clave en la dinámica de integración por el modelo que representa para los estudiantes porque se construyen vínculos que permanecen a lo largo del tiempo. Se destaca el sentir orgullo por sus estudiantes y el poder acompañar los diversos procesos educativos de manera integral:

Acá en el pueblo en Electromecánica arrancamos temprano y lo primero que hacemos es llegar con los bizcochos. Compró bizcochos, pan con manteca, compré una jarra eléctrica con otro colega, tenemos café y té también. Aprendieron a colaborar, a hacer la famosa ‘vaca’, o ‘vaquita’ y juntamos \$10, \$15, \$5, \$1, algo siempre hay y el que no tiene dice: ‘bueno, profe, yo no tengo para dar, pero voy a lavar o voy a comprar’; ‘sí, bárbaro’. Eso también se premia, es algo integral, propio de la UTU, que lo pasé cuando era estudiante de la UTU. Entonces, está buenísimo. Se generan vínculos que después los ves trabajando y te paran, te saludan, eso da orgullo. (...) La figura del maestro es importante. (E8)

...me llenan los avances de los estudiantes, porque a veces los tenemos año tras año y los vemos, y siempre un poquito más van, ya te digo, me llena de orgullo encontrarlos en la calle y que se acuerden de mí, eso me encanta, que al día de hoy a veces me manden un mensaje para ver en qué ando, o que me llamen para decirme: ‘me anoté en tal curso, profe, ¿vas a estar? te quiero ver ahí’. (E3)

De este modo, también se menciona la importancia y necesidad de explorar más esta faceta social, la forma de llegar a los estudiantes que tienen dificultades en sus trayectorias educativas. Es así que en los siguientes discursos se destaca la experiencia que se genera cuando la participación, escucha y orientación de las prácticas se encaminan a lograr que los estudiantes se sientan parte de la institución:

El docente de taller era el palo de la carpa del que los chiquilines se agarraban y venían con otra forma de charlar con nosotros. Recuerdo que una vez pintamos un salón porque hicimos un montón de actividades, que a veces salían de lo que era el programa. Teníamos el taller y... ‘está feo, ¿qué les parece si pintamos el taller?’, ‘ah, tá, buenísimo’. ‘Vamos a pintar paredes, vamos a pintar los muebles, vamos a pintar todo’. Hablamos con la profesora de Diseño, había una profesora de dibujo también, y charlamos con ella, hablamos con el director, conseguimos las pinturas. Generamos un vínculo también con el profesor de Gastronomía (...) se consiguió harina, y el grupo de Gastronomía cocinó algo para los estudiantes de FPB. (...) Ellos quedaron muy prendados de su espacio, de su salón, cuidaron el tema de la limpieza, los chistes: ‘vos tirás un papel, te voy a hacer levantar el papel’, y el grupo se une, empieza a mantener el salón limpio, ordenado, todo el mundo decía que quedó muy lindo pintado. (...) fue una experiencia grandiosa. Estos chiquilines se fueron con otros contenidos, y los que faltaban, ya no faltaron más. (E8)

En el ejemplo planteado por el entrevistado, a partir de la realización de actividades promovidas interdisciplinariamente, se logró instalar una práctica construida en colectivo basada en la escucha de las opiniones de los estudiantes y el vínculo desarrollado con el maestro técnico. En este sentido, es importante señalar que, en el grupo de discusión implementado, si bien se enfatizan las fortalezas encontradas sobre la temática, también se mencionan las preocupaciones que surgen por el rol asumido en los talleres y la forma de acompañar a los estudiantes. Esto implica grandes desafíos por la responsabilidad y profesionalidad requerida para realizar el ejercicio de la tarea docente, según la mayoría de los entrevistados:

...se da ese momento de distensión donde se comentan cosas, cómo me fue ayer, qué me pasó, si aquel tiene novia, si el otro llega tarde; se van conociendo cosas íntimas de cada alumno. Entonces, el maestro técnico tiene una forma de llegar al alumno distinta a los demás. La preocupación que tengo es que le faltan algunas herramientas. (E6)

Lamentablemente, encontramos chiquilines que han sido peores los docentes que las situaciones en sus casas-que rebotan en el sistema, que van de un lado para el otro, porque no lo supiste leer, no te diste el tiempo. Muchas veces esas cosas pasan en UTU cuando tenés grupos hacinados de estudiantes, eso es una cosa que no está buena, la cantidad de estudiantes por aula. Nosotros, las materias que damos, tienen un componente práctico y uno teórico, en la parte práctica se te pueden pasar determinadas cosas por tener demasiados estudiantes. Creo que nos pasa a todos como docentes en algún momento de la carrera. Y son cosas que la formación te da, pero siempre te da pedacitos, es como que siempre tenés que ir a buscar otro recurso por fuera, ¿no? y queda a merced de los docentes que a veces por falta de profesionalismo no saben manejar. (E2)

Desafíos encontrados en el vínculo con estudiantes

«Leer a los estudiantes» es uno de los objetivos que por momentos se dificulta en grupos numerosos, o también por las características del desarrollo práctico en los talleres y los requerimientos institucionales. Como fue destacado por una de las personas entrevistadas: «se generan situaciones y queda a merced de los docentes que a veces por falta de profesionalismo no saben manejar.».

Por esto, la posibilidad de contar con más herramientas pedagógicas y didácticas para realizar un mejor acompañamiento educativo sostenido al unísono de las tareas administrativas e institucionales se reitera como una demanda al sistema:

... siento que me desenvuelvo bien en el vínculo que tengo con los estudiantes, no tengo mayores problemas. No es algo de los vínculos, ocurre que la tarea se hace difícil en la medida en que uno no tiene la formación necesaria para entender algunas cosas y organizar los tiempos. (E7)

Tengo chiquilines con trastorno del espectro autista (...) es difícil. A ver, tratamos de llegar a ellos con lo que tenemos, pero hay cosas que deberíamos conocer del espectro autista que no las conocemos. Hay cosas de esa discapacidad particular que desconocemos.(E5)

En la entrevista grupal se plantean dificultades a la hora de trabajar en los talleres por la disparidad de la población, en palabras de los participantes. Esto puede asociarse con las situaciones heterogéneas existentes al comienzo de la Escuela de Artes y Oficios (Beretta, 2022), pues aportan elementos para continuar analizando las tradiciones latentes en los escenarios educativos de hoy en día:

...a veces el FPB es muy dispar y este año también me tocó un Bachillerato muy dispar. Hay capacidades muy disminuidas, capacidades diferentes, chiquilines a los que no les gusta, o hay gente que fue mal apuntada y podría haber hecho otro tipo de curso más productivo. Entonces, tenemos que ir buscando y ver qué tareas asignamos a cada uno. (E9)

...lo que se pretende es que, si vamos a enseñar a hacer muebles, los estudiantes lleguen a ese lugar, con los conocimientos previos. Ahora, si no tiene los conocimientos previos, olvidemos el mueble, tenemos que enseñar de dónde sacar el árbol.(E7)

A partir del análisis de las entrevistas un elemento común que aparece—en el acontecer de las prácticas docentes y en la imagen construida a lo largo del tiempo—es el rol del maestro técnico para superar la exclusión social y educativa por medio del aprendizaje de un oficio. Se destaca el vínculo, el acompañamiento y el intercambio con los estudiantes como base del proceso de transmisión de conocimiento³⁵.

³⁵Ver en Anexos, Identidad. Historia de la formación de maestro/a técnico/a

Creo que alentar a esos chiquilines y tratar de que tengan una mayor autoconfianza, que tengan seguridad de sí mismos, que puedan llegar a buen puerto, de alentarlos a que puedan hacer lo que les gusta, que vean una alternativa futura, laboral, es fundamental. Muchas veces me han dicho: ‘yo vengo acá porque me obligan, a mí me gusta el fútbol, yo voy a ser futbolista profesional’, y esos sueños tampoco los podemos cortar. (...) Todo lleva un proceso, pero tampoco podemos decir: ‘no, es imposible, sácatelo de la cabeza que eso no va a suceder’. Hay que tener cierta cintura, y decir: ‘vamos a intentarlo, busquemos la forma’. Inténtenlo. Y el tiempo dirá. Pero esto forma parte del proceso de crecimiento, de construcción de la identidad, de construcción de la persona, y bien, dará el resultado que tenga que dar. (E4)

Así, importa destacar la importancia atribuida a la práctica reflexiva para analizar las posibles deserciones, los formatos de evaluación y los patrones de desigualdad social existentes en las trayectorias educativas de los sujetos. Esta reflexión se da a partir de un lugar de responsabilidad de la tarea docente, con profesionalidad y la necesaria comunicación e intercambio de colegas para problematizar las prácticas en colectivo³⁶:

Empecé a plantear el problema después de realizar un diagnóstico este año en bachillerato; hablé con los compañeros docentes a ver si les pasaba lo mismo: ‘tenés que hacer un sensor, siempre es una práctica muy reflexiva’; ‘estaré mal yo, estoy equivocado, estoy haciendo esto’. La adscripta y la dirección no prestaban atención. Hablé con el referente de carpintería, porque no tenemos inspector, logré acceder luego a la inspectora regional, porque en estos años de pandemia tengo seis estudiantes, tres y tres, que venían de diferentes escuelas técnicas y jamás han tocado una máquina. (E9)

Asimismo, se encuentran en análisis las particularidades educativas vividas durante la emergencia sanitaria del COVID-19. En los discursos se plantea que existen en el cuerpo docente tensiones sobre la temática y posturas diversas sobre el aprendizaje y las dificultades de los estudiantes.

³⁶Para observar la desvinculación de los estudiantes, es posible ver el Informe del *Monitor Educativo* de la DGETP, el cual plantea que el componente vocacional en la EMS muestra diferentes resultados para cada una de las áreas de actividad. (...) La desvinculación más alta se registra en Industria (25,6%), donde los sectores más comprometidos en esta fueron Madera 32%, Textil y vestimenta 30,4%. (DGETP, 2021)

https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2022-08/Informe_de_Resultados_2021_FINAL.pdf

La falta de práctica en lo técnico de cada área y taller, en una época con suspensión de clases presenciales, es un tema recurrente en las coordinaciones, así como la preocupación por el *desgano* percibido en los estudiantes y la promoción de la motivación, el vínculo con el oficio³⁷:

En cada reunión, en cada coordinación, es un tema recurrente entre los talleristas. Creo que viene por la forma en que están creciendo los chiquilines. (E1)

En este sentido, sería interesante continuar analizando los efectos y consecuencias de la pandemia en los procesos de aprendizaje y de incidencia en los factores psicosociales de los estudiantes. Es decir, «la forma en que están creciendo los estudiantes», así como los aspectos estructurales e institucionales existentes para acompañar la enseñanza. Quizá, promoviendo pruebas diagnósticas en cada grupo y la motivación constante del proceso de crecimiento, en palabras del entrevistado, por la responsabilidad del rol docente asumido:

...aunque tengamos muy poquito tiempo, creo que las pruebas diagnósticas, deben pensarse bien para tratar de recabar información que nos devuelva alguna señal de ese contexto, que nos dé alguna señal de cómo ir encarando el curso, teniendo en cuenta esa diversidad que tenemos en el aula, que es muy difícil, es muy difícil. Yo creo que cuando uno es docente, y es docente de corazón, de vocación, realmente, yo siento que siendo docente soy responsable de esas semillas que van a ser la futura sociedad. (E4)

Por último, se presentan las categorías relacionadas con los principales desafíos mencionados en el vínculo con estudiantes y el trabajo en los talleres, según las personas entrevistadas:

³⁷Estos aspectos se cotejan con lo planteado en la *Encuesta a Estudiantes*: «En mi caso la presencialidad es imprescindible para poder desarrollar los temas de la asignatura que dicto, ya que es práctica y esto significa participar activamente. El vínculo cara a cara entre los estudiantes es algo imprescindible para el proceso de aprendizaje, donde no se puede producir un aprendizaje significativo sin un vínculo empático y más a nivel de la educación obligatoria» (p. 31). *Encuesta a Docentes*: en CES y CETP los docentes mencionan, con cierta frecuencia, problemas vinculados a la baja motivación de los estudiantes. (ANEP, 2020, p. 27)

<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%205%20EDUCACI%C3%93N%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20-%20ACCI%C3%93N%202020%20Rendici%C3%B3n%20de%20Cuentas%202020.pdf>

Desafíos y dificultades encontradas en el vínculo con estudiantes y el trabajo en los talleres:	Discursos asociados a cada categoría
<p>Gusto por el trabajo manual, y mantener la atención de los estudiantes en los talleres técnicos. Inmediatez de la información (Bauman, 2007)³⁸: las edades, los intereses y la motivación por anotarse a un curso, que en algunos casos es por obligación de sus referentes adultos.</p> <p>Punto en tensión respecto a cómo es considerado el interés en el oficio por parte de los estudiantes y sus rangos etarios³⁹:</p>	<p>Es el desafío actual de lidiar con los estudiantes y la inmediatez de la información; esta es una tarea complicada porque todo tiene que ser <i>ya, ya, ya</i>. Muchas veces no se ve ya el proceso de construcción de un mueble, o de una silla, hay que esperar porque hay que hacer ciertos procesos, que muchas veces son repetitivos y otras veces no. No es tan rápido como decir: escucho una canción o veo un video, lo adelanto. (E5)</p> <p>(...) se está haciendo cada vez más difícil que los chiquilines sientan gusto por el trabajo manual, me parece; pero es lo que estamos viendo. Y no solo carpintería sino todas las áreas de talleres y de trabajos manuales. Cada uno tiene su opinión, pero creo que la mayoría coincidimos en que (es) lo que está pasando, ha ido cambiando cómo crecen los niños, con qué, con qué juegan, qué es lo que hacen habitualmente. (E1)</p> <p>A mí me pasa, en general, que veo que los estudiantes, puntualmente en los oficios, salvo alguno en particular, no tienen interés en los oficios. Está bien, no todos tienen que tener intereses en los oficios a esa edad, yo a los 16 años no sabía lo que iba a hacer. En mi caso fue a los 22 años, otros a los 18, pero la mayoría es después que se va decantando. (E7)</p>

³⁸En palabras de Bauman, estamos ante la *educación líquida*: «Nuestros jóvenes, que viven y estudian en esta *Sociedad Líquida* adquieren hábitos y necesidades que se identifican con este concepto de liquidez (fugacidad, rapidez, adaptabilidad, ligereza, etc.). De esta forma, la eficacia de una tarea realizada en cualquiera de los ámbitos de actuación se mide ahora por la satisfacción obtenida de forma inmediata por su realización.

³⁹Se podrían cotejar estos aspectos con la información de la matrícula presentada en el *Monitor Educativo* de DGETP: «Desde 2021 el FPB descendió su matrícula, tanto en términos absolutos como relativos (en 2022 alcanzó una matrícula de 9226, con una participación relativa de 27,8%). Esto se asocia con la reorientación de los planes de estudio de FPBa los estudiantes en condición de extraedad. Desde el 2022 se implementa, además del plan FPB2007, el nuevo plan FPB2021. <https://www.anep.edu.uy/15-d/monitor-educativo-utu-2021-2022-incorpor-datos-egreso>

	<p>Va por el lado de los intereses, y es lógico. Yo siempre digo, estar haciendo algo o estar en un lugar donde a uno no le interesa es como una tortura, estar toda una tarde de frío o de calor escuchando a alguien que está hablando algo que no interesa, termina siendo una tortura. Es bastante lógico. A esa edad nadie quiere estar en un taller lleno de ruido, de mugre, o un mecánico lleno de grasa. (E1)</p> <p>...la realidad es que, de 20, 30 que se inscriben en un grupo, terminan cuatro o cinco, y eso me parece que es bastante (...) los que realmente quieren aprender un oficio, que ven un futuro dentro del oficio, el porcentaje de los que se inscriben en el primer año termina siendo muy bajo, muy bajo. (E1)</p>
<p>... las cuestiones institucionales, estructurales y sociales que es necesario continuar problematizando, según los entrevistados. Encuentran que la carga horaria y el turno de los talleres puede generar cierto desgaste del proceso educativo, y podría ser una temática a revisar en futuras instancias de modificación de la malla curricular.</p>	<p>...se hace muy largo el año para los estudiantes y mucha cantidad de horas, mucha cantidad de horas. El taller de carpintería tiene una carga horaria de 20 horas semanales. (..) Habría que buscarle la vuelta por ahí, no sé si llevar la hora, los 45 minutos, a media hora de clase. (E5)</p> <p>Si un estudiante hace el ciclo que en teoría debería hacer, ciclo básico hasta los 15 años, 16, y terminar el bachillerato con 18, 19 años, no tiene la posibilidad de ir de tarde, tiene que ir de noche, o de mañana. La UTU ahora está hecha así, tiene lo terciario, por un lado, y tiene toda la parte de secundaria (salvo ciclo básico tecnológico) que brilla por su ausencia en las escuelas, a todas estas que albergan FPB, que son más de la periferia: Paso de la Arena, Cerro, Colón, La Unión. No existe el EMP, y si hay, es un grupo. (E7)</p>
<p>Procesos de inclusión e integración educativa, en instituciones que no cuentan con los acompañamientos específicos, donde los docentes demandan mayor formación y herramientas, produce el replanteo del objetivo real de la tarea docente, así como instancias de incertidumbre por situaciones límites delicadas.</p>	<p>Tengo compañeros que lamentablemente están enfrentándose a situaciones que son horribles, horribles. A mí no me pasa este año, pero sí veo que los estudiantes no aprehenden, no porque yo les diga, es muy difícil, y uno no sabe, ya qué puede hacer (...) nadie sabe qué hacer, nadie sabe cómo hacer, hay una desorientación general. (E7)</p>

<p>Fundamentos del Plan FPB, objetivos y opciones de salida laboral existentes en el mercado, limitada en algunas áreas como Carpintería.</p>	<p>...yo doy Carpintería, se pensó el plan FPB como un «aguantadero», o como una forma posible a través de un taller de lograr una reincorporación social, reencauzar a una vida correcta. Creo que desde ese enfoque no tiene mucho sustento. (...) la formación técnica en sí, en el caso de Carpintería, es importante, pero la salida laboral que hay es reducida, entonces la realidad es que la mayoría de los que trabajan en carpintería son emprendedores individuales, microempresarios. (E7)</p>
<p>Características de la práctica en talleres y el hecho de trabajar en disciplinas técnicas.</p>	<p>...en el caso de Gastronomía agregaría la dificultad de trabajar con lo que hay (...) Si tenemos que dar una clase de pastelería y nadie llevó harina, es complicado, porque en cursos de UTU los estudiantes son los que llevan los ingredientes (...)eso no existe, no pasa en las disciplinas no técnicas.(E3)</p>
<p>Necesidad de profesionalidad docente y de reflexión sobre las prácticas según los contextos sociales.</p>	<p>...me pasaba durante la pandemia que había docentes que mandaban a los chiquilines a hacer <i>omelettes</i> de ocho huevos, y en esa época hubo gente que no tenía dinero para comprar ocho huevos. Entonces, mi pregunta era, ‘¿qué tenés en tu casa? Cocinemos a partir de lo que vos tenés, y eso que puedas elaborar lo puedas compartir y que sea. por ejemplo, la merienda para tu casa, o ya hacemos algo para la cena. (E2)/ ... se suman las necesidades de nuestra parte laboral y la gente sin orientación vocacional. Y esto hace que todo termine concluyendo en algo no exitoso. (E7)</p>
<p>Las características que se vivieron por la emergencia sanitaria del virus COVID-19.</p>	<p>...hay ‘baches’ de conocimiento, la carpintería es una geometría, llena de volúmenes, de figuras que hay que asociar (...) Durante la pandemia hubo un bache en la práctica, pero a mí lo que no me cuadra es la falta de interés y de curiosidad por las cosas.</p>

Conclusiones

¿Existen elementos comunes que constituyen la identidad profesional en la formación técnica o son modulaciones diversas, tal como se analizó en las tres categorías propuestas? Luego de presentar el análisis de las distintas dimensiones es posible visualizar la incidencia de cada una en el entramado general, donde la formación en INET, las prácticas profesionales docentes y la actividad desarrollada en la DGETP y en DGEIP constituyen aristas que reconfiguran las características particulares de los maestros técnicos.

Al profundizar en los discursos se observan rasgos que atraviesan la diversidad de opiniones, experiencias y posturas construidas sobre su profesión. Estos rasgos están delimitados por dos dimensiones: las prácticas implementadas en los talleres (tanto particulares como del ámbito educativo) y el vínculo desarrollado con los estudiantes de sus grupos. En este aspecto se visualiza lo central de su identidad, de manera destacada y homogénea, pues se constituyen como colectivo que plantea la importancia de sostener y acompañar a los estudiantes en sus recorridos educativos, al unísono con la transmisión de conocimientos técnicos que aporten a contar con un oficio y potenciar las trayectorias laborales, lo que se logra en el taller, el cual posee lógicas internas y propias de la tradición artesanal, del aprendizaje por imitación y del hacer, es decir se reconstruye como espacio de cohesión social a lo largo de la historia, al decir de Sennett, R. (2009). Asimismo, al explorar en detalle sus discursos es posible distinguir tensiones, contradicciones, modos difusos de reconocimiento de la identidad, aspectos característicos de la imposibilidad de definición exacta, cerrada o fija de la categoría propuesta. Así lo expresa Hernández Zamora, G. (1992), quien toma de la perspectiva de Buenfil (1993) los siguientes conceptos:

...concebimos la identidad del sujeto como un sistema abierto, esto es, como una estructura que si bien funciona con cierta regularidad—estabilidad por periodos, no es cerrado ni ‘acabado’, sino que se trata de un sistema ‘vivo’, en continua interacción con el medio y, por tanto, susceptible de ser transformado. (Zamora, 1992, p. 200)

Reflexiones finales

En este capítulo se presentan las reflexiones finales que surgen de la investigación cuyo objetivo general se planteó como :*Indagar y describir los modos que caracterizan la identidad profesional de estudiantes y egresados/as de INET, desde sus propias perspectivas.* Se seleccionó una metodología cualitativa, cuya intención consiste en explorar la temática, conocer y profundizar en el conocimiento que surge del trabajo de campo desarrollado (Valles,1997). Se consideraron como ejes centrales la particularidad de la información, la delimitación de un área específica partiendo de la opinión, la voz y la percepción de las personas implicadas y expertas en el sector mencionado. Asimismo, se partió de una lógica de inducción por lo que las nuevas categorías incluidas en el análisis se basan en la expresión de las personas entrevistadas relacionadas con las perspectivas teóricas seleccionadas. (Bolívar, 2002).

Se encuentran elementos similares específicos a partir de la relación de historias singulares al unísono que generan un conocimiento general y común de la temática de estudio. En tal sentido, es de resaltar las tensiones que se vislumbrande manera homogénea en la relación del campo con el saber hacer, ligado al perfil profesional de los sujetos e históricamente asociada al trabajo en los talleres artesanales. Lo mencionado se relaciona con tres aspectos vinculados a la tradición del oficio:

1. La primera refiere a la tensión relacionada con la práctica del oficio y la formación en INET. Es decir, el formar parte del marco institucional del CFE introduce lógicas particulares a una identidad profesional construida con anterioridad en la mayoría de los sujetos, específicamente a partir de la experiencia acumulada del trabajo en los talleres artesanales, previo al ingreso a la formación. De este modo, los entrevistados señalan la característica presente en INET por la cual los estudiantes en su mayoría ya son docentes de UTU. Esto genera determinadas particularidades que inciden en la reconstrucción de la identidad de los sujetos, caracterizada por la fortaleza en el componente técnico y práctico, así como resaltando la necesidad de continuar aprendiendo sobre las cuestiones pedagógicas, didácticas y vinculares para un mejor ejercicio de la docencia. Asimismo, la construcción de la identidad profesional es permeada por elementos relacionados con la imitación y observación de las prácticas, tanto de compañeros/as como de docentes que orientan las formas de ser, actuar, crear vínculos y transmitir los contenidos de determinada área técnica. Estos son los aspectos centrales a considerar en el proceso de formación de los sujetos, según una de las informantes calificadas entrevistada.

Estos elementos se tensionan con dos tendencias observadas: por un lado, las modificaciones en la matrícula e incorporación de estudiantes a INET en el último tiempo con trayectorias diversas y expectativas distintas respecto a la carrera docente. Por esto, se plantean interrogantes tales como: ¿cómo es pensada la formación para personas que ingresan al instituto sin experiencia en el oficio y en el ejercicio de la docencia?; ¿el ingreso a la formación debería estar acotado para personas con experiencia en el oficio o habilitado sin restricciones? Por otro lado, se encuentra cierta postura *endogámica* en los maestros técnicos, producto de su historia, como fue mencionado por las personas entrevistadas. Se visualizan aspectos —por momentos herméticos al resto de CFE— que podrían ser un factor clave, limitante de las dinámicas institucionales, así como de las características en la gestión de las prácticas educativas y las trayectorias de los estudiantes. Asimismo, según los entrevistados, el control de los procesos educativos lo desarrolla poca gente que ejerce muchos cargos, tanto en UTU como en INET, generando cierta *simbiosis institucional*.

De igual modo, a partir de este análisis y problematización, continúa presente la siguiente interrogante: ¿en el ingreso de INET a la formación docente del Uruguay se generaron procesos de integración y combinación de una tradición de larga data, como es la del oficio artesanal a otra tradición vinculada a la formación pedagógica, o existen choques, tensiones aún sin resolver entre ambas configuraciones?

2. La segunda categoría analítica se relaciona con la tensión observada en el desarrollo del ejercicio docente y la práctica profesional en el ámbito estatal, principalmente en el marco de la DGETP—ANEP. De esta manera, en las distintas experiencias analizadas por los entrevistados en las instituciones educativas se encuentran ciertos modelos de enseñanza, al decir de Davini (1994) que entran en contradicción y generan la interpelación de la identidad de los sujetos. En este sentido, se podría señalar que la identidad profesional de las personas, se entrelaza con las miradas del afuera y con la forma en que desarrollan su papel. Considerando los aportes de Goffman, E. (1997), sería interesante continuar profundizando en estos aspectos, donde las *fachadas* impuestas por momentos a nivel institucional, o construidas a lo largo del tiempo, ofician de marcos regulatorios para potenciar ciertos roles, modificarlos o transformarlos a partir de la utilización de las *máscaras* correspondientes a cada actuación.

Asimismo, en su mayoría, los entrevistados encuentran que es en la práctica profesional y docente cuando se logra compartir espacios, tiempos con personas afines que aportan a la reconstrucción del rol, al acompañamiento y apoyo de la tarea promoviendo la reflexión de las situaciones vividas en los colectivos que ofician de contención frente a las dificultades experimentadas. Esto se visualiza como uno de los rasgos centrales de su identidad profesional, de manera destacada y homogénea.

3. La tercera categoría refiere a la tensión existente en el vínculo entre maestro y aprendiz, observada y destacada desde los orígenes del rol (Beretta, 2022). En la misma línea de análisis, Sennett, R. (2009) resalta la función del taller artesanal a lo largo de los años, el cual ha sido un factor de cohesión social, espacio que adquiere relevancia por los intercambios sociales que allí se generan, los rituales de trabajo desarrollados y el acompañamiento pedagógico en colectivo. Según los entrevistados, dichos aspectos se encuentran presentes en las prácticas diarias implementadas en la UTU, donde la disponibilidad y tiempo compartido en un formato distinto a un aula convencional, constituyen las características identitarias del maestro/a técnico/a en el vínculo desarrollado con los estudiantes. Estos elementos entran en tensión con los desafíos planteados en el ejercicio del rol docente en la actualidad. Diversas dificultades señaladas por los entrevistados con relación a los grupos numerosos en los que desarrollan la tarea, problemáticas sociales heterogéneas —consecuencias de la pandemia del COVID-19—, así como particularidades de la modernidad líquida, siguiendo a Bauman, Z. (2007), promueven la problematización constante y la reflexión sobre las prácticas que permitiría, según los entrevistados, ‘leer a los estudiantes’ y comprender la forma en que ‘están creciendo’. También surgen diversas interrogantes desde el colectivo docente: ¿cómo motivar a los estudiantes? ¿Cómo sostener los procesos de aprendizaje y las trayectorias educativas ‘para no perderlos’? ¿Cómo generar procesos de inclusión reales en los centros educativos?

Por último, se deben resaltar los elementos similares y específicos encontrados a partir de la relación de historias singulares y el análisis de las trayectorias y caminos transitados por los entrevistados. En sus discursos es posible distinguir posturas y conceptualizaciones construidas sobre el rol docente respecto al ejercicio de la tarea en los talleres. Se reconfiguran nuevas modalidades o tendencias de identidades profesionales en los sujetos, es decir, modelos, con características y sentidos de pertenencia, así como de diferenciación de los marcos institucionales planteados, no exentas de ciertas contradicciones por la sinergia de las propias representaciones sociales (Remedi, 1989):

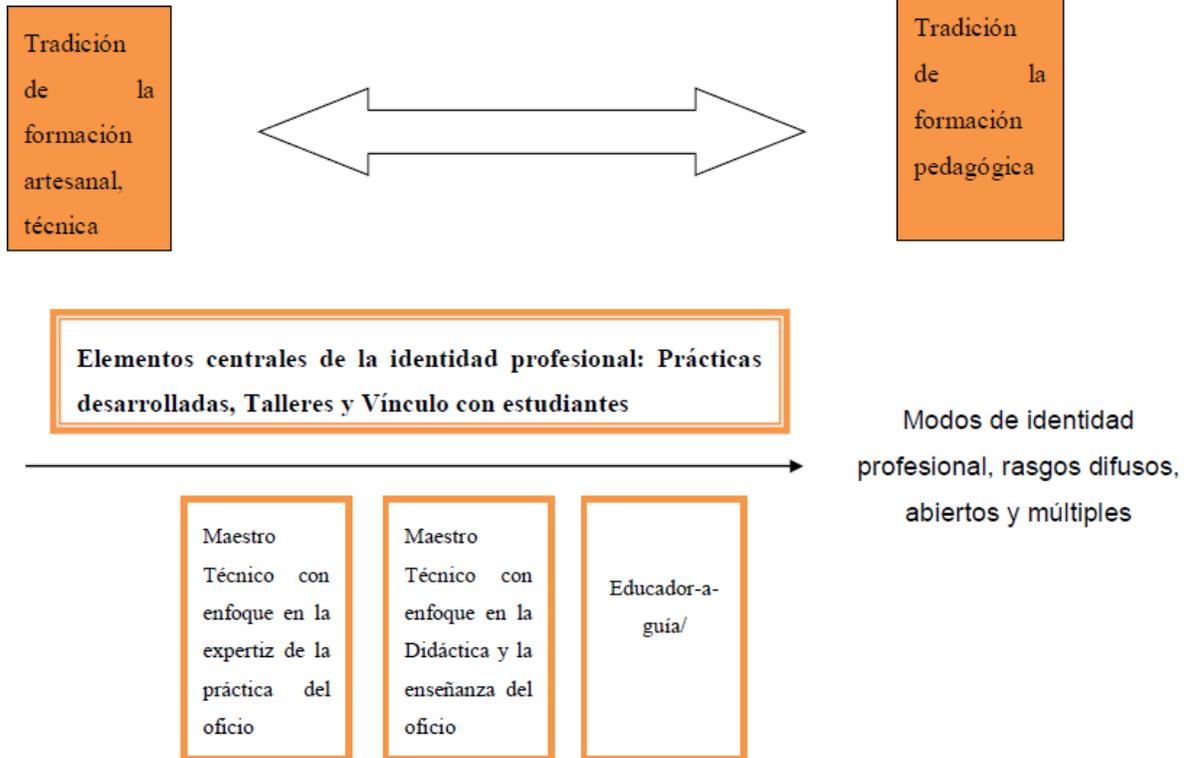
- Educador/a—Guía: se puede identificar en esta categoría a un grupo de docentes que asocia su rol con el acompañamiento a los estudiantes, la moderación de los procesos de discusión y la contención. El énfasis está puesto en la identificación como educador, en primer lugar y, luego, la asociación con los contenidos transmitidos. Asimismo, es de resaltar en esta categoría, tanto en las trayectorias previas como en el acontecer de las prácticas analizadas, el gusto por la docencia y el interés por devolver lo que la formación en UTU les ha brindado. De igual modo, la categoría no tiene una homogeneidad total dada la existencia de una subdimensión referida a educar desde lo técnico y la experiencia laboral. Las cuestiones identitarias tienen carácter dinámico, intersubjetivo y abierto (Hernández Zamora, 1992), es decir, se visualizan los múltiples polos que convergen en su estructuración, a la vez que impiden un proceso cerrado y determinado, más cercano a la diversidad de modos de identidad presentes en el análisis de los discursos. En este caso, se encuentra asociada a la eficiencia y la eficacia, y en poder transmitir la experiencia laboral de los entrevistados a partir de una lógica que incluya no solo la repetición de un aprendizaje, sino también la necesidad de acompañamiento constante de la técnica empleada.

Respecto a la interpelación de la identidad (Martinis, 1998) se encuentran discursos que se distancian de la imagen de maestro/a técnico/a más estructurado y en un área particular. A la vez, se observa la tensión de la reconfiguración de la categoría propuesta, donde una de las perspectivas discursivas planteadas presenta rasgos de cuestionamiento de la connotación de lo técnico, tan mencionada en el campo de estudio.

- Maestro/a técnico/a con enfoque en la didáctica y la enseñanza del oficio: con relación a la segunda categoría construida, la preocupación ronda en la búsqueda permanente de mejores estrategias pedagógicas por medio de la formación. Asimismo, al consultar por las experiencias previas y las trayectorias, se menciona la diversidad de caminos en pos de perfeccionar el oficio, así como la necesidad de potenciar la formación en educación técnica. En este sentido, plantean el acercamiento al mundo de la educación, desde considerar el gusto por la docencia a partir del desarrollo del campo profesional previo, como por el interés en implementar las prácticas educativas en los talleres que los identifican; con frecuencia surgen conceptos tales como trabajo en grupo, aprender entre pares, motivación, vocación y compromiso, versatilidad. La dedicación, actualización, disponibilidad y vocación con la tarea son aspectos señalados como base que caracteriza a un buen docente. Al decir de Sennett (2009), los discursos presentados podrían asociarse con la figura del experto sociable, lo que representa a aquellos docentes que comparten sus conocimientos, se interesan por el aprendizaje de sus alumnos y participan del ritual educativo. Para el grupo de entrevistados asociados con esta categoría la identidad profesional se construye con elementos asociados al ejercicio de la tarea docente, tomando como base la formación desarrollada en INET, complementada por el conocimiento y la experiencia en los oficios. Asimismo, se destaca la preocupación que manifiestan respecto a la posibilidad de trascender y motivar a los estudiantes con orientación y acompañamiento pedagógico constante.

- Maestro/a técnico/a con enfoque en la expertiz de la práctica del oficio: respecto a la tercera categoría propuesta, en los discursos se enfatiza la mejora constante de la técnica y la práctica. «Enseña el que sabe», mencionan con frecuencia, desde un lugar vinculado con la vocación, la pasión y el compromiso docente. Es de destacar que el interés por la tarea docente se presenta como una opción viable, interesante, que se suma a la motivación planteada por familiares, amigos y referentes de las áreas de trabajo que visualizan en los entrevistados cierto perfil con características propicias para realizar la formación en enseñanza en inet. Los discursos se centran en la importancia de la actualización, la construcción de la habilidad y la posibilidad de mejora permanente de la técnica, lo que se relaciona con la conceptualización de expertiz planteada por Sennett (2009), la regla de las diez mil horas y el oficio de la experiencia. Por otro lado, se destaca en los discursos relacionados con la tercera categoría el proceso de enseñanza y el acompañamiento realizado a los estudiantes en el taller. Con relación a las prácticas con colegas, se plantean situaciones donde aparece latente la tensión en las tradiciones existentes al interior de las instituciones educativas (Davini, 1994).

¿Tradiciones tensionadas y en contradicción?



Limitaciones de la investigación

Importa destacar que el estudio tuvo limitaciones vinculadas a los objetivos específicos. Esto es relevante porque surgieron nuevas interrogantes en las dimensiones presentadas y desafíos para futuras investigaciones del tema.

-En este sentido, no fue posible abarcar en esta tesis, dado que escapa al objetivo propuesto, la tensión que surge respecto al origen, la historia asociada a la tensión entre ser obreros o artesanos ,maestros artesanos o maestros industriales, al decir de Beretta, A. (2022). En el interior de cada grupo, comunidad y gremio existían acuerdos y opiniones que por momentos lograron constituirse y complementarse entre sí, asociado al apogeo del Estado Benefactor. En otras etapas, las diferencias se agudizaron y se plantearon miradas tensionadas sobre las identidades más particulares, por lo que surge la siguiente interrogante: ¿la privatización de empresas y el gobierno en curso inciden en estos procesos? ¿La transformación de las estructuras económicas, políticas y culturales de una sociedad propician determinados modos de identidad?

Como base para la problematización del análisis tomamos la siguiente premisa: *la opresión, la negación o la persecución a un grupo solo refuerza su identidad*, en palabras de uno de los entrevistados.

-Asimismo, el rol de la comunidad profesional se presenta como un actor clave sobre el que es posible continuar indagando. ¿Cómo se conjuga la formación de la profesión particular de cada colectivo y la docencia a la vez? ¿Qué lugar ocupan las comunidades y gremios en la construcción de la identidad profesional de cada campo? En este sentido, el segundo punto refiere a la postura de los colectivos de egresados/as, así como del centro de estudiantes de INET sobre la temática. Conocer las opiniones de estos grupos contribuiría a conformar un universo más amplio de significados atribuidos, así como a un análisis de tendencias o tradiciones ancladas sobre la formación docente en la educación técnica.

-El tercer punto que no fue posible realizar por cuestiones de tiempo, por el diseño exploratorio y por la organización y delimitación del trabajo de campo consiste en la especialidad de las formaciones de INET, las lógicas internas y específicas. Esta es una temática que supone una variedad de preguntas y se torna importante profundizar en cada una de ellas, tanto con relación a la construcción de la identidad profesional y los perfiles docentes como por la historia de sus experiencias, saberes y representaciones sociales particulares y diversas (Carpintería, Mecánica, Electrotécnica, Gastronomía, Construcción, Textil y Agraria).

Finalmente, interesa resaltar el proceso de análisis, problematización y replanteo vivido por la autora de esta tesis, es decir, los motivos y justificaciones que fueron relevantes en la elección de la temática propuesta y que tienen un vínculo estrecho con aspectos personales, familiares y profesionales, así como con trayectorias de vida y caminos laborales que interpelan la identidad profesional. El rol de investigadora se ha combinado con la formación de base como socióloga y la docente como vocación y es a partir de este entrecruce de miradas, posturas y experiencias que surge la elaboración de la presente tesis de Maestría en Teorías y Prácticas en Educación. Esta reconfigura un perfil relacionado tanto con el oficio, como con la investigación social y la práctica educativa, desde la humanización y subjetividad del proceso. El objetivo personal se vincula con el deseo de contribuir a visibilizar y sistematizar la historia de la formación del maestro/a técnico/a conformada por tensiones, ausencias, conflictos, alegrías y potencialidades que refuerzan la identidad de los colectivos en la actualidad.

Anexos

Esquema de denominación analítico en carreras de CFE

En las carreras de formación existentes en CFE se encuentran diversas denominaciones y formatos de aprendizaje. Se presentan las definiciones planteadas en el documento *Aportes para la reflexión sobre el Diseño Curricular de la Formación de grado de los Educadores*, propuesto por CFE en el año 2021:

Dimensiones	<p>Maestro en Primera Infancia: (...) el período que se desarrolla del nacimiento a los cinco años de edad, etapa en la que el futuro profesional de la educación debería formarse para contribuir al desarrollo de las necesidades sociales, emocionales, cognitivas y físicas del niño. (...)</p> <p>Maestro en Educación Primaria:(...) de los seis a los once años de edad), requiere profesionales de la educación formados para brindar los conocimientos básicos e iniciar el proceso de incorporación de las alfabetizaciones fundamentales.</p>	<p>Maestro Técnico (...) engloba a las diferentes áreas de Maestro Técnico y Profesor Técnico del Plan 2017. El cambio de denominación responde a la necesidad de asegurar a todos los profesionales egresados las mismas posibilidades de desarrollo profesional, tanto a nivel nacional como internacional.</p>	<p>Profesor</p> <p>Carrera de grado orientada a la formación de los profesionales de la educación para desempeñarse con los años de escolarización correspondientes a la Educación Media Básica (de los doce a los quince años de edad) y a la Educación Media Superior (de los dieciséis a los dieciocho años de edad).</p>	<p>Educador Social</p> <p>Carrera de grado orientada a la formación de profesionales con un saber pedagógico y con competencias específicas para el campo socioeducativo, el cual articulará el desarrollo de acciones con los demás profesionales de la educación en los diferentes escenarios y contextos de la formación de los ciudadanos a lo largo de toda la vida.</p>
Instituto de Formación	<p>IINN</p> <p>1882: el Instituto Normal de Señoritas <i>María Stagnero de Munar</i> /1891:el <i>Instituto Normal de Varones Joaquín R. Sánchez</i> ; en 1935 se unificaron. «En primaria, la formación técnico-pedagógica acompaña como indispensable instrumento, el impulso vareliano desde fines del siglo XIX. Es el único sector en que la exigencia del título habili-</p>	<p>INET</p> <p>1962: creación de INET con el objetivo de formar Maestros Técnicos para desempeñarse como docentes en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), con cursos de dos años de duración.</p> <p>«...tenía como ante-</p>	<p>IPA</p> <p>1949: creación del IPA. Comienza a funcionar en 1951 bajo la dirección del profesor Antonio Grompone, primer director del centro, cargo al que accede por concurso de méritos. (Ángelo, R., 2007, p. 1)</p> <p>1938: creación del Consejo de Educación Secundaria: «(...) Está en sus inicios, siguiendo</p>	<p>IFES</p> <p>2008: Instituto de Formación de Educación Social: Inscripta originalmente en el Centro de Formación y Estudios (CENFORES) del Instituto del Niño y Adolescente del Uruguay (INAU), se incorporó a la ANEP a partir de la Ley Gene-</p>

	tante y los estudios que preceden a su obtención, aseguran desde el comienzo un estimable y uniforme nivel de capacitación en todo el país». (Rodríguez de Artuccio et al. 1985, p. 87)	cedentes los Cursos Normales para la Formación de Maestros Industriales creados en 1919 y los cursos magisteriales del Hogar implementados en 1935». (Artuccio et al., 1986, p. 40)	el modelo francés, dependía de la Universidad Mayor de la República y continúa dependiendo de esta casa de estudios hasta 1935. La formación de los profesores se realiza a través de la modalidad de Profesor Agregado, este asiste a las clases de un docente titular y allí se ejercita en la asignatura a la que aspira. Esta modalidad se mantiene cuando la educación secundaria se separa de la Universidad en 1935 y se crea el Consejo de Educación Secundaria, reglamentándose en 1936. Este pasado universitario continúa aún hoy siendo una fuerte huella en la concepción del profesorado nacional. (Ángelo, R., 2007, p. 1)	ral de Educación (LGE) de 2008. ⁴¹
Historia de cada formación	<i>Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay.</i> 2007. CEP. https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programescolar/analisis_historico.pdf	<i>Reseña Histórica de INET.</i> http://inet.cfe.edu.uy ⁴²	<i>Formación de Profesores de Enseñanza Secundaria.</i> 1952. Grompone, A. https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/1536	<i>Breve historia de la formación de los educadores sociales en el Uruguay: notas acerca de un largo camino entre acompañar y enseñar.</i> Morales, M., 2020.

⁴⁰<http://rangelo.blogspot.com/2007/02/los-centros-de-formacin-docente-en.html#:~:text=La%20oferta%20para%20magisterio%20se,docente%20para%20la%20educaci%C3%B3n%20secundaria>

⁴¹Caride, J. A. «El educador social en Uruguay: aspectos históricos y fundamentos teóricos que explican la construcción de la figura profesional», de Camors, J. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, n.º 22, julio—diciembre, 2013, pp. 172—174. Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social Sevilla, España.
<https://www.redalyc.org/pdf/1350/135031394013.pdf>

Formación docente en INET

<p>Maestro/a Técnico</p>	<p>(...)el título de Maestro/a técnico/a identifica, desde mediados del siglo pasado, fundamentalmente a aquellos profesionales a cargo de la enseñanza de prácticas profesionales o desempeños laborales propios de oficios o a la actividad que actúan en el sector primario, secundario o terciario de la economía y desarrollan sistemas de acción que implican el diseño, producción, transformación, mantenimiento o intervención directa en procesos técnicos y tecnológicos de base física, química o biológica sobre materiales, objetos y sistemas. (citado en Plan 2017, INET—CFE, p.11)</p> <p>«Quienes dan clase en UTU por lo general son técnicos, egresados de UTU con manejo del oficio, experiencias laborales previas o egresados de INET». (IC)</p>
<p>Profesor/a técnico/a</p>	<p>(...) el título de Profesor/a técnico/a aparece a principios de este siglo y en los hechos remite a aquellos profesionales a cargo de la enseñanza de prácticas profesionales o en desempeños laborales propios de oficios o de la actividad de técnicos/as que actúan fundamentalmente a nivel del sector terciario de la economía y que desarrollan sistemas de acción que implican el diseño, control, gestión de procesos o la regulación de actividades. (Plan 2017, INET—CFE, p.12)«Por lo general son egresados universitarios quienes dan clase en UTU, en administración y contabilidad». (IC)</p>
<p>Educador/a técnico/a</p>	<p>Es una nueva propuesta que desde una perspectiva prospectiva toma en consideración la creciente tecnologización de los contextos e instituciones educativas. Se dirige a actividades profesionales en el campo educativo, pero que no implican necesariamente un dominio disciplinar específico para su enseñanza, aunque sí para la asistencia a la misma o la gestión de sistemas técnicos complejos. Su actividad se desarrolla en el contexto de instituciones educativas para la gestión y el respaldo al desarrollo de acciones educativas que tiene la tecnología como medio o contexto. (Plan 2017, INET—CFE, p. 12)</p>
<p>Asistentes Docentes de Laboratorios Tecnológicos</p>	<p>(...) recoge la experiencia de los Ayudantes de Laboratorio de Física y Química, aunque se organizan como títulos intermedios en las formaciones de grado.</p> <p>Estas carreras se desarrollan desde el 2012 y dan respuesta a ciertas demandas particulares existentes a nivel del CETP, en especial en aquellas áreas que la actividad de enseñanza se desarrolla mediada por sistemas o dispositivos tecnológicos y requiere de la función de asistencia al docente o a los alumnos en la utilización de estos sistemas y dispositivos. (Plan 2017, INET—CFE, p.12)</p>

<p>Profesorado de Informática⁴³</p>	<p>«Se busca formar profesionales situados en su tiempo, con capacidad de analizar, interactuar y anticipar respuestas a situaciones complejas. Se trata de profesionales capaces de promover aprendizajes en diversas situaciones, que respeten y garanticen los derechos de todas las personas.» (CFE, 2016, p. 9). En ese contexto, el plan que se propone constituye una alternativa para resignificar y afirmar la identidad y el hacer profesional de los educadores en general, y de los profesores en particular, como agentes movilizados, orientadores y motivadores del aprendizaje, a partir de un replanteo conceptual de los pilares de la formación profesional.</p> <p>http://www.anep.edu.uy/ipa-fisica/document/actpl_20.pdf</p> <p>Profesorado: esta carrera de grado estará orientada a la formación de los profesionales de la educación para desempeñarse con los años de escolarización correspondientes a la Educación Media Básica (de los doce a los quince años de edad) y a la Educación Media Superior (de los dieciséis a los dieciocho años de edad). 12 En ese sentido, brindará la formación necesaria para que el futuro profesional pueda lograr que los estudiantes profundicen en el desarrollo de las competencias abordadas en los primeros seis años de escolarización, a través del dominio teórico-práctico de diferentes campos del saber, con distintos niveles de especialización según se trate de la Educación Media Básica o Superior (Plan 2023).</p>
--	--

Espacios de prácticas desarrolladas en el marco de la formación de INET

<p>CEA— DGETP</p>	<p>Los Centros Educativos Asociados (CEA) son una propuesta educativa pública que vincula en un mismo predio a una escuela del Consejo de Educación Inicial y Primaria (CEIP) con un centro educativo del Consejo de Educación Técnico Profesional (CETP—UTU) a través de una propuesta de ciclo básico tecnológico.</p> <p>https://www.gub.uy/presidencia/comunicacion/noticias/espacios-asocian-escuela-ciclo-basico-tecnologico-mismo-predio-alcanzan</p>
-----------------------	---

⁴³En consulta con un informante calificado sobre la razón de que el profesorado de Informática (plan 2008) esté ubicado en INET, plantea que dada la falta espacio físico en el IPA, Informática encuentra su lugar físico en INET. Si bien se pueden plantear visiones distintas, algunos referentes propusieron una impronta técnica por estar en el instituto y otros no estaban de acuerdo con este perfil y defendieron sus características. En los años 2008—2009 se dio esta discusión y, luego, surgió la carrera de Educador técnico y Gestor de tecnologías digitales (plan 2017), que tenía diferencias notorias con el profesorado de informática, que no vuelve a abrir con los cambios de la transformación educativa del año 2023.

<http://inet.cfe.edu.uy/index.php/11-banner/33-imagen-3>

<p>Rumbo INTEGRADO— DGETP</p>	<p>Atiende la demanda educativa bajo la modalidad de capacitación, a la que incorpora la formación general necesaria para la continuidad educativa desde la acreditación de la Educación Media Básica.</p> <p>Perfil de ingreso: jóvenes de 15 a 30 años que hayan transitado alguna propuesta de Educación Media Básica y no hayan podido sostenerla hasta su egreso. Además, demostrar interés y/o experiencia en el área profesional asociada a la capacitación.</p> <p>https://www.utu.edu.uy/media-basica/rumbo-integrado</p>
<p>TOC</p>	<p>Los talleres optativos curriculares son un espacio abierto para que se brinde a los estudiantes la posibilidad de optar por aspectos técnicos, tecnológicos, científicos, artísticos y de expresión corporal. Para ello, deberán tenerse en cuenta fundamentalmente los espacios y recursos humanos con los que pueda contar cada centro educativo cuando hace la propuesta, atendiendo la integralidad de la formación de los jóvenes.</p> <p>https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamiento.utu.edu.uy/files/2017-08/ALIMENTACION.pdf</p>
<p>FPB</p>	<p>La Formación Profesional Básica (FPB) es integral e inclusiva, tanto por la educación que brinda, como por las metodologías y estrategias que utiliza. Perfil de ingreso: jóvenes con 14 años o más, al 30 de abril del año lectivo a cursar; egresados de educación primaria o con trayectorias educativas discontinuas o incompletas en educación media básica. El límite de edad máxima para ingresar es de 21 años.</p> <p>Duración: estudiantes con educación primaria aprobada: cuatro módulos/ estudiantes con primer año de ciclo básico aprobado o con Trayecto I (M1 y 2), Trayecto II (M1) del Plan FPB2007 aprobado, egresados del CEC o de la modalidad <i>Redescubrir</i>, acreditarán el componente de formación general del módulo 1. /</p> <p>Estudiantes con segundo de Ciclo Básico aprobado, o con Trayecto I (M-1-2-3-4), Trayecto II (M-1-2), Trayecto III (M-1) del Plan FPB2007 aprobado, acreditarán componentes de los módulos 1 y 2, y cursarán los módulos 3 y 4.</p> <p>https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-basica-plan-2021</p>

Denominación de programas de DGETP y DGEIP en el que trabajan las personas entrevistadas como docentes⁴⁴

Talleres Optativos Curriculares (TOC)	<p>En el marco de la Transformación Curricular, el Ciclo Básico Tecnológico (CBT) de la DGETP—UTU evoluciona hacia un nuevo espacio que suma el foco en la trayectoria continua del estudiante durante doce años (tres años de Educación Inicial, seis de Primaria y tres de Educación Media Básica). De esta manera, la propuesta del CBT queda comprendida dentro del tercer ciclo de la nueva Educación Básica Integrada, con un diseño curricular articulador que asegura el desarrollo de aprendizajes de calidad y las competencias fundamentales para la continuidad hacia la Educación Media Superior. Históricamente, la Educación Media Básica de UTU ha promovido el desarrollo de la creatividad a una edad temprana en las áreas de ciencia, tecnología, técnica y arte como componentes esenciales de una formación general integral completa, a través de los Talleres Optativos Curriculares (TOC), que son espacios abiertos donde los estudiantes experimentan en diversas orientaciones. En la actualidad, la EBI los prevé para el componente de autonomía curricular. www.utu.edu.uy/media-basica/educacion-basica-integrada-tercer-ciclo-tecnologico</p> <p>«...hay áreas donde tenemos prácticamente la misma cantidad de horas que un profesor de matemática, por ejemplo, en los TOC de ciclo básico. En los FPB tenemos 20 horas, como continuidad y en EMP lo mismo, 18 horas. La gran diferencia es que, en el TOC, lo único que tenemos que hacer es mostrar en esta materia lo que se hace, porque la misión del TOC es que el alumno pueda ver lo que se hace en Mecánica, lo que se hace en Carpintería, lo que se hace en Costura, no sé, en lo que sea, y después elige, pero eso es más allá. En realidad, son maestros técnicos quienes lo hacen». (IC)</p>
Formación Profesional Básica (FPB)	<p>La Formación Profesional Básica (FPB) es integral e inclusiva, tanto por la educación que brinda, como por las metodologías y estrategias que utiliza. Perfil de ingreso: jóvenes con 14 años o más, al 30 de abril del año lectivo a cursar; egresados de Educación Primaria o con trayectorias educativas discontinuas o incompletas en Educación Media Básica. El límite de edad máxima para ingresar es de 21 años.</p> <p>https://www.utu.edu.uy/formacion-profesional-basica-plan-2021</p>
Educación media profesional (EMP)	<p>Esta propuesta educativa permite la adquisición de una cultura técnico—tecnológica, con énfasis en lo operativo, que procura facilitar el tránsito de los jóvenes a la vida laboral, así como ser coprotagonistas en las transformaciones de las estructuras productivas y del desarrollo nacional.</p>

⁴⁴«Algo interesante en las áreas técnicas es que nuestro título no nos acota a la educación media, como sí pasa con las especificidades del IPA. Nosotros somos maestros técnicos y podemos dar clases tanto en primaria, como en secundaria, como en terciaria». (IC)

	<p>Está destinada a jóvenes que visualizan su horizonte laboral más cercano, ofrece una estructura curricular flexible y diversificada en distintas orientaciones destinadas a los diversos sectores de la producción de bienes y servicios. Perfil de ingreso: jóvenes estudiantes que han culminado la Educación Media Básica en sus diversas modalidades. Egresados de Formación Profesional Básica (Plan 2007). www.planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/cursos.utu.edu.uy/oferta-educativa/2005/2004/TICUR/048/EMP.htm#:~:text=EDUCACION%20MEDIA%20PROFESIONALIZANTE&text=Est%C3%A1%20destinada%20a%20j%C3%B3venes%20que,producci%C3%B3n%20de%20bienes%20y%20servicios</p>
<p>División de Capacitación y Acreditación de Saberes (DICAS)</p>	<p>DICAS es un programa que articula el reconocimiento de saberes por experiencia de vida y/o laboral, y la oportunidad de acceder a mayores niveles de calificación profesional.</p> <p>La acreditación de saberes no sustituye las propuestas educativas que la UTU brinda en su diversa oferta. La certificación reconoce lo que la persona sabe, pero no es un título para el desempeño como técnico o para el ejercicio de la docencia.</p> <p>www.utu.edu.uy/noticias/acreditacion-de-saberes-de-utu-convoca-inscripciones</p>
<p>Educación Especial (DGEIP)</p>	<p>Red de escuelas, aulas, unidades de apoyo, proyectos, equipos, dispositivos, estrategias, recursos, modalidades de la Educación Inicial y Primaria, para favorecer los aprendizajes de niños, niñas y adolescentes con discapacidad, problemas para aprender y altas capacidades, desarrollada desde una perspectiva de derechos, en el marco de una educación inclusiva y de una escuela con todos, para todos y cada uno.</p> <p>https://www.dgeip.edu.uy/educacion-especial-es/</p>

Identidad. Historia de la formación de maestro/a técnico/a

1875. Primeros maestros artesanos e industriales

El desarrollo del artesanado en el Montevideo colonial fue limitado. Luego de la independencia, un temprano flujo de inmigración europea aportó artesanos que abrieron talleres en los ramos más diversos. La ley proteccionista de 1875 y otras sucesivas en la década de 1880 generaron condiciones propicias para su proliferación y la instalación de algunas industrias. En Montevideo, el análisis de una muestra de 300 artesanos e industriales revela que el 98,7% eran europeos y de ese universo, el 64% eran italianos, 26% españoles, 4% franceses, 3% ingleses, 2% alemanes y 1% otros.

A su vez, el 72% procedía de áreas industriales y reconocía antecedentes y experiencias adquiridas en talleres o fábricas (Beretta, A., 2022, p.104).

Una primera lectura reconoce el natural vínculo entre urbanización e industrialización en las principales regiones proveedoras de mano de obra y la fuerte presencia de hombres de este origen en los cuadros empresariales constituidos en el Uruguay. Estos inmigrantes, empleados en diversas actividades urbanas encontraron un terreno fértil para la iniciativa personal, procesaron un ahorro compulsivo sobre el salario. En un período muy breve, lograron la formación del capital para una instalación independiente (Beretta, A., 2022, p.104).

Los tiempos de esta acumulación dan cuenta de una inversión que plasmó en pequeños talleres donde dominaba la manualidad y la herramienta. Si a su vez reparamos en las edades, la mayoría alcanzó su independencia laboral antes de cumplir los 30 años y, en varios casos poco después de los 20 (Beretta, A., 2022, p.104).

1878. Creación de la Escuela de Artes y Oficios

La EAYO tuvo su origen en los Talleres de la Maestranza del Ejército, en la década de 1870, sin mediar una ley que la creara. Inicialmente comprendió unas pocas unidades destinadas a satisfacer estrictamente las necesidades del ejército y, unos años más tarde, amplió sus competencias al atender la formación de jóvenes procedentes de familias con escasos recursos o con antecedentes delictivos.

En una comunicación del sargento mayor José Sosa (jefe del Parque Nacional) a sus superiores, fechada el 10 diciembre de 1878, informaba sobre el funcionamiento de varios talleres (fundición de bronce, carpintería, herrería, hojalatería) y «una escuela de artes y oficios para los menores que recoge la policía por las calles, por delitos de robo, vagos y otros que no pudiéndolos sujetar las madres, entregan a la policía a fin de que sean corregidos y que han sido enviados a esta maestranza». En realidad, se trataba de un conjunto de talleres instalados en la Maestranza del ejército, y no de una institución educativa (Beretta, A., 2022, p.108).

Heuguerot, C. (2002) advierte que estos talleres tenían un carácter híbrido ya que dependían del Ministerio de Gobierno, no obstante, su dirección estaba a cargo de una de las reparticiones militares y sus gastos se imputaban al rubro de Guerra.

Esta historia «sin partida de nacimiento», tendrá su existencia legal en el año 1879, con la ley n.º1438 votada por la Asamblea General que autorizaba al Poder Ejecutivo a confeccionar un plan y reglamento de Escuela-Talleres de Artes y Oficios (Beretta, A., 2022, p.109).

El surgimiento de la enseñanza técnica en nuestro país en 1879 coincide con la preocupación de los gobernantes y sectores dominantes de la sociedad por establecer el orden y la disciplina. La Escuela de Artes y Oficios que instituyó Latorre fue un lugar donde niños y jóvenes de «mala conducta» aprendieron a obedecer y a trabajar como castigo. Por esa razón el gobierno la ubicó como dependencia del ejército, porque su función principal era la de «domesticar» a muchachos descarriados. En ese momento, existía, empero, una realidad, constituida por una economía que se modernizaba: nuevas industrias, importación

de maquinarias. Se comenzaba a sentir la necesidad de una mano de obra más capacitada: los obreros debían adquirir no solo las herramientas de la lectoescritura y el cálculo, sino también el dominio de la moderna tecnología: motores a vapor, máquinas semiautomáticas, etc. La función represiva de la Escuela fue predominante, pese a lo cual no se descuidó la infraestructura técnica: modernas máquinas de tornería, de imprenta, de tejeduría, etc., posibilitaron que el reducido número de alumnos (alrededor de 200) se convirtiese en un taller del Estado, que producía a bajo costo uniformes para el ejército, municiones, impresos para el Estado y hasta dos pequeños barcos. El severo régimen disciplinario —de raíz castrense— promovió frecuentes rebeliones de los alumnos y contribuyó a que la institución pasase —en 1886— a la órbita civil, aunque sin modificar su orientación anterior (Bralich, 1987).



1879. La Liga Industrial

En la década de 1870, estos artesanos y medianos industriales alcanzaron madurez como nueva clase social, constituyéndose gremialmente en la Liga Industrial (1879), con la finalidad de «asegurar el bienestar de los artesanos ofreciéndoles los medios de instruirse en cuanto los recursos de la asociación lo permitan, y contribuir en su esfera a todo aquello que pueda conducir al mejoramiento de su posición, basado en el legítimo ejercicio del trabajo inteligentemente dirigido». El registro institucional de socios informa sobre una contundente mayoría de talleres, pequeñas y medianas empresas y, aun cuando eran entonces, modestos patrones, ya estaban presentes los apellidos que harían la gran industria. Sin importar las dimensiones y estructura de los establecimientos —talleres artesanales o industriales—, su destino era abastecer el mercado interno ya que, por su escala y costos de producción, no eran competitivos en el mercado externo (Beretta, A., 2022, p.105).

(...) la Liga aglutinó un conjunto significativo de talleristas y medianos empresarios y, si bien algunos ya habían procesado el despegue hacia la gran industria, en la década de 1880 todos ellos estaban muy próximos a sus modestas raíces. La mayoría contaba con no más de una o dos décadas de radicación en el país, conservaban el idioma y el acento que los identificaba como extranjeros y tenían las manos endurecidas por las labores cumplidas por un salario (Beretta, A., 2022, p.106).

Rodríguez Villamil rescata en sus dirigentes un cierto pragmatismo propio del *selfmade—man*. Combatieron la mentalidad liberal opuesta a la protección de la industria, el desprecio por el trabajo manual y el deslumbramiento ante los productos importados. Eran partidarios de la libre empresa, en materia social manifestaban una tendencia igualitaria, exaltando la dignidad del hombre común y del obrero manual. También era característica de estos hombres su individualismo y confianza en el progreso, su convicción de estar viviendo en ‘una época portentosa’, su fe en el avance incontenible de la ciencia. Valoraban el ahorro y la laboriosidad, y exhortaron al trabajador a pensar en el porvenir y formarse un capital; ser propietario era la meta suprema que se le señalaba al obrero (Beretta, A., 2022, p.106).

1883. Contratos de maestros y competencia

El criterio institucional para la contratación de los maestros durante la primera década fue la idoneidad técnica, el ‘saber hacer’. El elenco de maestros era mayoritariamente europeo, predominando los de origen italiano, algunos franceses y pocos españoles y alemanes. (...)La mayoría de los maestros contratados contaron con taller propio, generalmente instalados luego de su paso por la EAYO, si bien en algunos casos es estimable que lo abrieron a nombre de terceros, familiares, socios (Beretta, A., 2022, p.116).

A partir de 1883 los contratos fueron más específicos, registrando las horas diarias de trabajo y detallando las funciones a realizar. Este sistema de contratos de los maestros se conservó hasta 1913, año en que se estableció un sistema de concursos para acceder a la función (Beretta, A., 2022, p.117).

(...)Algunas de las dependencias de la Escuela rebasaron los niveles «aceptables» para los dueños de talleres, que percibieron a la institución como una competidora desleal. La prensa capitalina se hizo eco de estos conflictos, y publicó en esos años las quejas de «muchos industriales perjudicados» que señalaban precisamente, y de modo general, el «perjuicio que hace, que puede hacer la Escuela de Artes y Oficios, a la industria general de la República». Poco después, «un industrial» firmaba una nota en la que más claramente expresaba que «las industrias privadas no pueden sostener la competencia que, en las más desiguales condiciones, les hace la Escuela de Artes y Oficios, y de ahí que venga como consecuencia fatalmente inexorable, primero su languidecimiento, estado que ya sufre, precursor de la ruina inevitable que le sucederá» (Beretta, A., 2022, p.127).

1888: Disolución de la Liga Industrial

El programa industrialista y su gestión institucional fueron obra de una élite de artesanos y pequeños empresarios al frente de la gremial. Desde su constitución, la Liga fue sacudida por fuertes disidencias internas, donde prevalecieron con más fuerza las confrontaciones entre liderazgos, o la pertenencia a una nacionalidad —recuérdese que en su mayoría eran europeos procedentes de varios países—, que la apelación corporativa de una profesión, o las identidades de clase. Sin embargo, la cuestión central radicó en las tensiones nacidas en el proceso de diferenciación social, y la emergencia de un embrión de burguesía industrial con intereses particulares, de los que resultaron objetivos y estrategias diferentes.

A inicios de la década de 1880, se había constituido en el seno de la Liga un núcleo de empresarios —identificados por los socios como el *Círculo de la Liga*— con fuertes intereses corporativos y en disonancia con la masa societaria. Los hombres del «círculo» lograron su objetivo de llegar a la dirección gremial y usar la institución como un efectivo grupo de presión, afín a los intereses del núcleo más concentrado de capital.(...)La extinción de una gremial y la creación de otra, son reveladoras de las profundas transformaciones que se operaban al interior de esta clase dominada por su heterogeneidad, donde los polos visibles fueron el maestro artesano y el industrial. Estas diferencias se plasmarían en diferentes demandas respecto a la formación de la mano de obra: ¿obreros o artesanos? (Beretta, A., 2022, p.108).⁴⁵

1894. Cambios en la admisión de la EAYO

En 1894 —en el tramo final de la crisis económico—financiera iniciada en 1890— se modificaron los criterios para la admisión: la aceptación de menores extranjeros se eliminó y entonces se requirió «Ser de nacionalidad oriental», con edades comprendidas entre 14 y 16 años de edad; «gozar de buena salud y no tener defectos físicos que lo inhabiliten para el ejercicio del arte ú oficio á que se dedique»;

«ser huérfano o hijo de padres pobres»; «tener buenas costumbres, saber leer y escribir y conocer las cuatro reglas de aritmética». Las personas de quienes los niños dependían debían suscribir el compromiso de que estos permanecerán durante cuatro años en la Escuela (Beretta, A., 2022, p. 115).

1898. Tensiones en la formación

En vísperas de la crisis de 1890, la Liga Industrial desapareció producto de una profunda crisis interna. Artesanos e industriales quedaron, durante una década, sin representación gremial, si bien el vacío fue ocupado parcialmente por varias publicaciones que expresaron los intereses del sector, como la Revista de Industria y Comercio y La Industria. En 1898, los industriales se constituyeron corporativamente como Unión Industrial Uruguay (UIU), corporación que no incluyó a talleristas y artesanos.

⁴⁵<https://www.e-revistas.uji.es/index.php/millars/article/view/6420/7093>

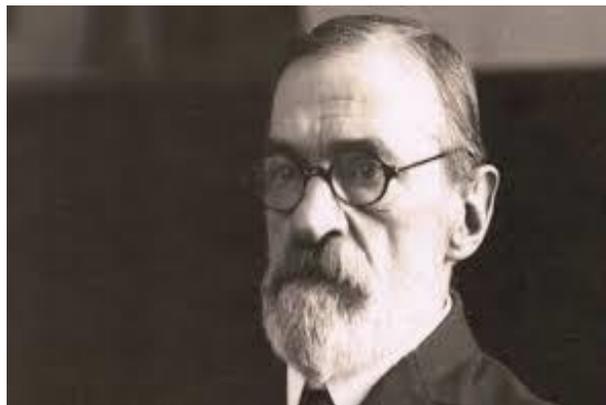
Hasta el inicio de la década de 1910, la Escuela se debatió entre objetivos contradictorios, en tanto los empresarios de la industria reclamaban una institución que atendiera los requerimientos del sector más moderno, respecto a la enseñanza de los oficios (Beretta, A., 2022, p.129).

En varios órganos de prensa y principalmente en las publicaciones industriales, se presentaron informes sobre diversas iniciativas en varios países latinoamericanos, e información sobre la enseñanza industrial en Europa y Estados Unidos. Las dos décadas que transcurren entre la crisis de la EAYO y la primera guerra mundial fueron fermentales en los debates, las propuestas, pero poco consistentes en definir un camino coherente en la educación: ¿oficios o industria? Finalmente, en 1915 el Estado resolvió la transformación de la Escuela en una institución que educara y formara obreros para la industria (Beretta, A., 2022, p.129).

Esta dualidad caracterizó al sector artesano—industrial durante las décadas del mercado protegido, hasta mediados del siglo XX. Sin embargo, en esas décadas, artesanos, talleristas e industriales, fueron capaces de construir una articulación de baja conflictividad a la sombra protectora del Estado (Beretta, A., 2022, p.130).

1900—1915. Pedro Figari

Entre 1900 y 1910 Figari redactó varios proyectos de ley para la creación de escuelas de arte y, en 1915, asumió la dirección de la Escuela Nacional de Artes y Oficios con el objetivo de formar obreros artistas y Ese año presentó el proyecto para una Escuela Pública de Arte Industrial, proyecto muy innovador que perseguía «la enseñanza de las ciencias y del arte, en sus aplicaciones industriales» (Beretta, A., 2022, p.114.)



En *Lo que era y lo que es la Escuela de Artes*, (1965e), breve documento que fuera incluido en un apéndice del plan, Figari tiene la ocasión de demostrar la manera en que ha llevado a cabo su proyecto. Anteriormente se había opuesto al «pupilaje» o régimen de internado y a todo aquello que asimile las artes manuales e industriales a las labores de una casa de corrección. (Figari, P., 1965b, p. 14).

Ahora que ha logrado suprimir (el régimen de internado) en la Escuela de Artes y Oficios, duplica la población escolar que pasa a integrarse a un régimen mixto, y de los ocho talleres que funcionaban anteriormente pasan a trabajar doce más (citado en Rocca,2006, p. 5)⁴⁶.



Las modificaciones más profundas de su mandato, que hacen de este un caso pionero para las vinculaciones entre arte, educación y tecnología en nuestro medio, se encuentran relacionadas a la dignificación del obrero—artesano y a la valorización de su conocimiento e inventiva como eje central de la producción (Rocca, P., 2006, p. 1).

Desde la dirección, Figari puso en marcha una reforma crítica respecto a los preceptos edu-

cativos vigentes en la Escuela, que encontró gran resistencia en los sectores políticos e industriales, y sufrió «la derrota política como uno de los sucesos más tristes de su aventura intelectual». Disconforme con la desaprobación del plan de reformas, renunció a la dirección de la ENAOy a los demás cargos públicos, en 1917, para dar inicio en Buenos Aires a una carrera de pintor profesional (Beretta, A., 2022, p.114).

A comienzos de este siglo y de la mano de Pedro Figari, la Escuela de Artes y Oficios procuró constituirse en un centro educacional formador de una mano de obra calificada y creativa, necesaria a un proceso de expansión industrial que venía insinuándose con firmeza. El imaginario social, empero, pudo más: la sociedad uruguaya siguió percibiendo a las escuelas industriales —donde se enseñaba a trabajar «con las manos»— como institutos solamente aptos para menores con pocas condiciones intelectuales o simplemente, pocos recursos económicos. La demanda generalizada de educación que se produjo en las primeras décadas del siglo —en aras de un crecimiento económico forjador de clases medias— hizo, sin embargo, que la matrícula de la enseñanza técnica creciera, aunque mucho menos que la de la enseñanza secundaria (que seguía recibiendo a quienes aspiraban a una ocupación de «cuello blanco»).

⁴⁶http://figuras.liccom.edu.uy/media/figari:otros_documentos:rocca_p._th._-innovar_desde_la_tradicion._el_caso_figari.pdf

La mano de obra calificada que demandaban las industrias de la alimentación, de la construcción, metalúrgicas, etc., no pudo ser satisfecha con los escasos jóvenes que egresaban como técnicos de aquellas escuelas ya que un altísimo porcentaje de los mismo realizaban cursos poco vinculados a los requerimientos de la economía nacional: escuelas agrarias, de «industrias femeninas y del hogar», etc. (Bralich, 1987).

Por más información, ver *Plan General de Organización de la Enseñanza Industrial* (Figari, P., 1917). http://figuras.liccom.edu.uy/media/figari:figari_plan_general.pdf

1916. Cursos normales para la formación de Maestros industriales

Cursos normales para la Formación de Maestros industriales para la Escuela de Artes y Oficios (citado en la página web institucional INET, s/f⁴⁷)

La reglamentación de la Ley n.º5463 de 1916 establece que la enseñanza gratuita profesional para fines industriales «tendrá por objeto los estudios teóricos y prácticos de las ciencias, artes y oficios en sus aplicaciones a la industria y al comercio»; dándose preferencia a las personas de nacionalidad uruguaya, y se efectuará en las escuelas industriales primarias y secundarias, en los cursos normales de preparación del profesorado industrial, en cursos de perfeccionamiento para obreros, y en los cursos libres, diurnos o nocturnos, permanentes o periódicos (citado en Camors, 2020, pp. 78).

En 1917 Figari presentó su renuncia a la dirección de la escuela ante la oposición de la Cámara de Industrias a su proyecto, que puede considerarse su principal legado y base para la posterior creación de la Universidad del Trabajo del Uruguay. (Camors, 2020)

⁴⁷<https://inet.cfe.edu.uy/index.php/2016-04-14-14-25-43/historia-del-instituto>

En este enfrentamiento se vislumbra la disputa entre una concepción pragmatista de la formación para el desempeño como obrero fabril sometido a la estandarización de la línea de producción y la de obrero artesano promovida por Figari. Al respecto, Rocca indica que el programa de Figari fue resistido por sectores políticos e industriales porque alentaba a la clase media a producir sus propios recursos en contra de los intereses de industriales importadores (citado en Camors, 2020, p. 79).

(...) el Estado resolvió la transformación de la Escuela en una institución que educara y formara obreros para la industria. Luego de la renuncia de Pedro Figari, la designación del profesor José Arias como Director imprimiría un rumbo firme en ese objetivo. El fortalecimiento del sector industrial con el aporte de capitales procedentes de la actividad comercial —también del agro y de la banca—pautaron una recomposición de alianzas que se impuso a las reivindicaciones de artesanos y talleristas. No fue un triunfo contundente. El taller artesanal y la manualidad tenían asegurada una larga vida, ya que respondieron con flexibilidad a las transformaciones de la economía y la sociedad uruguaya (Berreta, A., 2022, p. 129).

1930—1940. Modelo Arias—Entes estatales

Para entender la escolarización en la enseñanza industrial en el Uruguay hay que entender el modelo Arias y la configuración didáctica de Arias, que difiere de Figari. Figari tiene un perfil que es la formación en el arte, mientras que Arias representa la propuesta de industrializar. Esto implica entender, por ejemplo, que los entes estatales como UTE, como ANCAPY como AFE, se desarrollaron a partir primero de un modelo de desarrollo de la enseñanza industrial. El modelo Arias apuntó a formar después los entes del Estado. Entonces, todo el modelo exportador que se desarrolló a partir de la década del 30, del 40 en Uruguay, que después entra en crisis, tuvo una pata en el componente educativo que es la reforma de Arias. (IC)

Hay una identidad del docente del área técnica que aparece perdida, pero que forma parte de una propuesta de modernización del Estado. (IC)



1935. Cursos magisteriales del hogar implementados en 1935. (INET, s/f)

«El complemento del magisterio industrial lo realizamos actualmente por Cursos Magisteriales accidentales, con los cuales estamos preparando las maestras del hogar agrario y urbano y los maestros de diversas manualidades a ser utilizados en las nuevas vacaciones» (Arias, J. 1936, p. 28).

1942- creación de la UTU

En 1942 se crea la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU) con competencias en la enseñanza cultural destinada a la elevación intelectual de los trabajadores y su formación técnica, la enseñanza complementaria para obreros y la enseñanza de las artes (citado en Camors, 2020, p. 79).



1962. Fundación del Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET)

El Instituto Normal de Enseñanza Técnica (INET) fue fundado en 1962 con el objetivo de formar Maestros técnicos para desempeñarse como docentes en la Universidad del Trabajo del Uruguay (UTU), con cursos de dos años de duración. (citado en web institucional de INET).

«Los Institutos Normales existentes podrían con acuerdo de los tres Consejos transformarse, como en otra oportunidad lo presenté en un Proyecto de Ley, en Escuela de Maestros y Profesores, capaz de expedir los certificados de: a) Maestros de Enseñanza Primaria, b) Maestros de Enseñanza Primaria Especializada. c) Profesores de Enseñanza Secundaria. d) Profesores y Maestros de Enseñanza Industrial,



Los programas serían estudiados por los Consejos respectivos, y en principio considero que, en la formación de los profesores y maestros de enseñanza secundaria e industrial, bastará con seguir los cursos pedagógicos complementarios de su saber profesional» .Arias, J. (1963). *Nueva Organización de la Enseñanza*.(p. 28)⁴⁸

1972. Crisis social y cambio de orbita de la formación

Hacia fines de los años 60 se vivía en Uruguay una profunda crisis económica, política y social. Existía un clima de inestabilidad e inquietud general. En ese período la educación fue tema de debate parlamentario en el marco de la nueva Ley General de Educación. (...) La nueva ley, con fuerte impulso centralizador, simplificó el sistema educativo: la vieja estructura liberal democrática de cuatro entes de enseñanza autónomos (Primaria, Secundaria, Técnica y Universidad) es sustituida por solo dos entes: Universidad y Consejo Nacional de Educación (CONAE) que agrupaba a los otros tres entes.

Esta creación significó la pérdida de autonomía de esos consejos que pasaron a ser consejos desconcentrados (CEP, 2007, p. 23)⁴⁹.

Formación en INET: en 1972 con cursos de tres años de duración salen de la órbita de UTUy pasan a depender del Consejo Nacional de Educación (CONAE) junto a otros institutos de formación docente.

En 1973 con la Ley n.º 14101 se concreta el «ajuste autoritario» que se articula con la dictadura que se instala en el país, se disuelve el ente autónomo UTU, así como los otros Consejos Directivos Autónomos dedicados a la Enseñanza Primaria y Normal y a la Enseñanza Secundaria, y los tres entes fueron centralizados en un solo nuevo Consejo Directivo Autónomo denominado Consejo Nacional de Educación (citado en Camors, 2020, p. 79).

⁴⁸<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1534/Farias%2CJ.%2C%20Nueva.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

⁴⁹https://www.dgeip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf

1972—1985. Dictadura cívico militar en el país.

La dictadura cívico-militar en Uruguay (1973—1985): aproximación a su periodización y caracterización a la luz de algunas teorizaciones sobre el autoritarismo. (Busquets y Delbono, 2016). Link: <http://www.scielo.edu.uy/pdf/rfd/n41/n41a04.pdf>

1984—1985. Salida a la democracia y creación de la ANEP

En los últimos meses del gobierno de dictadura, a fines de 1984 y luego de un proceso de acuerdo dado en el marco de las reuniones de la Concertación Nacional Programática (CONAPRO) —espacio de negociaciones de partidos políticos y diversas organizaciones sociales— se construye la estructura



Foto brindada por Maestro Técnico Aldo Blengini- Fuente: Seminario El Popular, año 1985

básica de la futura Ley de Emergencia de la Enseñanza, n.º 15739, aprobada el 28 de marzo de 1985. Esta ley se aprobó con el imperativo de reorganizar en un marco de retorno a la democracia el sistema educativo nacional. Debía afrontar las demandas de los cambios de programas para todos los subsistemas, la restitución de los docentes destituidos y restaurar la normalidad democrática en un plazo lo más breve posible. (...) La Ley 15739 estableció la actual estructura de la educación pública uruguaya. Creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) como ente autónomo y estableció como órgano de gobierno nacional para la educación el Consejo Directivo Central (CODICEN), presidido por un Director Nacional de Educación Pública (Ángelo, R., 2007, p. 1).



Es decir,«(...) a la salida de la dictadura se creó la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP), donde se ubican los Consejos de Educación: Primaria, Secundaria, Técnico—Profesional y de Formación Docente»(citado en Camors, 2020, p. 80).

1986. Plan de INET

En 1986, en el contexto de la recuperación democrática, se revé el diseño curricular de la carrera de Maestro técnico en el marco de la reformulación del conjunto de la formación docente, buscando fortalecerla como una opción formativa de nivel terciario. Se estructura como una carrera terciaria de cuatro años de duración, pero durante su desarrollo presenta dificultades en su matrícula. (citado en web institucional INET, s/f)

Quando se hizo el plan idéntico al plan magisterial, la inscripción se desploma. Tarda un año o dos, pero quedamos sin alumnos. O sea, no es atractivo. Quien viene a estudiar acá en su mayoría ya es docente en actividad, entonces hace una lectura primero de la propuesta antes de meterse. Y cuando lee la propuesta, si la ven muy magisterial, no es, no es la opción de ellos, entonces perdemos otra vez. (IC)

1990. Crisis económica, ¿fin del trabajo?

Después, vienen las crisis en la década del 90, la reforma Arias, el planteo del fin del trabajo, bueno, seremos maestros técnicos porque se acabó el trabajo, en realidad, se ha demostrado, y paso a explicar, que el trabajo cambia, pero no desaparece. Hay un modelo que dio sustento a toda la formulación del maestro técnico de INET que tenía que ver con esa propuesta, y eso se ha perdido. Entonces, el núcleo equivalente, por más que son componentes equivalentes porque todos somos educadores, tiene que tener un aterrizaje y una especificidad en algo que es parte de la configuración, no solo del conocimiento sino la configuración de identidad del maestro técnico. O sea, entender que en definitiva no solo está para enseñar en un taller, cumple una función muy importante en la sociedad, que es transmitir la técnica y la tecnología, la difusión tecnológica (...). (IC)

En el resto de América Latina funciona con la captación de trabajadores calificados, porque tienen sectores industriales muy grandes. En Uruguay, el sector que impulsa la tecnología es el Estado. No tenemos grandes empresarios o complejos industriales que desarrollen tecnología, entonces, en realidad el sector que introduce la tecnología en la sociedad y que la difunde es el Estado. Entonces, es ese el rol de Arias formando trabajadores para los entes del Estado. Cuando yo entré a la UTU era más típico que los maestros técnicos trabajaran todos en un ente, es más, te ofrecían becas para entrar a los entes.

Vos entrabas a trabajar, terminabas el segundo nivel de formación y ya tenías becas para entrar a los entes, y después por lo general te contrataban en los entes del Estado. Entonces, trabajabas en PLUNA, trabajabas en AFE, trabajabas en UTE, trabajabas en ANTEL, trabajabas en el puerto. Y era el ciclo, ¿no? O sea, era la forma en que se daba la captación docente, la formación de recursos calificados y después te contrataban en los entes. Y ahí ya cerraba. Eso entró en crisis, y ahí entra en crisis la formación docente y la lectura equivocada que hicieron fue: ‘se terminó el trabajo, cerramos INET’. Entonces, tuvimos casi 20 años de ausencia de una formación de docentes técnicos. (IC)

A partir de 1995, al asumir una nueva administración en el gobierno del país, se instala formalmente el proyecto de reforma educativa de diseño exterior, elaborado sobre la base de créditos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para secundaria, educación técnico—profesional y formación docente, y del Banco Mundial (BM) para educación primaria (citado en AFUTU, 2005, p. 400⁵⁰).

Reforma Rama (1995—2000). Cap. III. «La educación como un derecho social, el papel del Estado y el marco institucional y legal» (AFUTU, 2005).

⁵⁰ Cap. III. «La educación como un derecho social, el papel del Estado y el marco institucional y legal». <https://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/coediciones/20100823024217/28UrC3.pdf>

1996. Suspensión de la formación. La reforma de Germán Rama

«En formación docente genera una estructura paralela a la formación para secundaria creando los Centros Regionales de Profesores (CERPS) y elimina el Instituto Normal de Educación Técnica (INET), que formaba a los docentes del área técnica, reemplazando dicha formación por cursos de capacitación para egresados de las universidades públicas y privadas destinados a actuar como docentes en el área técnica» (citado en AFUTU, 2005, p. 401).

En 1996 fue suspendida la formación de maestros técnicos: eso se abroqueló con el planteo de Rama de cerrar los maestros técnicos, alguno después va a ver la vaca y a llorar, ‘deja el título quieto, yo soy maestro técnico’.

Claro. Vos a un colectivo que está vivo, que son 2000 personas que tienen el título, vos no le podés decir ‘ustedes dejaron de existir’, ‘se acabó la historia para ustedes’, es lo más violento que puede haber. (IC)

1998. Formación de profesores/a técnicos/as

Se inicia la formación de profesores/as técnicos/as con un diseño organizado en dos semestres, destinado a egresados de estudios universitarios o terciarios de nivel superior’ para su actividad docente específica en los Bachilleratos Tecnológicos recién implementados en el CETP. El Plan 98, si bien abarcó siete especialidades, casi el 85% de sus egresos se dan solo en tres de ellas: Administración, Agraria y Construcción (citado en web institucional INET, s/f).

En este sentido, se plantea:

Las carreras que más problemas tenían en UTU eran las industriales, porque justamente fueron las que no se desarrollaron en el modelo de profesor técnico en la reforma del 90. O sea, la reforma de los 90 se centró en: Contabilidad, Administración, Mantenimiento informático y Agraria. Pero la lógica de la propuesta de los 90 era tomar un universitario y formarlo para docente. El tema es que en el área industrial tenemos ingenieros y técnicos, y los ingenieros no van a venir a trabajar y a dar clase en un FPB básico. Entonces, no logró UTU la captación de ingenieros para formarlos como profesores técnicos.

Entonces, en el periodo de 10 años que funcionó el plan, solo se eligen egresados universitarios y prácticamente no hubo ingenieros que vinieran a INET a estudiar para ser docentes de aula. (IC)

2000. Crecimiento de matrícula en UTU

La UTU tuvo una demanda formativa porque la gente vio que la sociedad se tecnificó, entonces miraron para la UTU, pero la UTU no tiene recursos humanos calificados para hacerse cargo de esa tecnificación. Entonces, la UTU tiene un gran crecimiento en matrícula, pero no tuvo un fuerte crecimiento, por ejemplo, en formación de recursos humanos calificados.

O sea, la imagen de la UTU era más atractiva que la de secundaria. UTU no es un centro de desarrollo de recursos humanos altamente calificados, esa no es la imagen que hay en la sociedad, y eso es porque esos recursos humanos no están altamente calificados. Bueno, hay un problema en la política de la formación docente, esa lectura no se hizo. (IC)

2001. Modificación de propuesta formativa

En 2001 los egresos apenas superan los cincuenta profesores técnicos, siendo en su gran mayoría docentes que ya estaban en actividad en el CETP y de los cuales solo ocho egresan para las áreas industriales, cifra muy reducida comparada con las 480 titulaciones producidas como maestros técnicos para esas mismas áreas en anteriores planes. Por este motivo se modifica la propuesta formativa de profesores técnicos y se implementa el Plan 2001, de 450 horas clase, 30 % no presenciales y ocho semanas de práctica docente. La propuesta está también dirigida a egresados de carreras terciarias y universitarias. De este plan se producen en 2007 cerca de quinientas titulaciones docentes, la mitad para el área de administración y más de 30 % en las áreas agraria y construcción. Solo el 6% de los egresos corresponden a las áreas industriales.

(citado en web institucional INET, s/f)



2005. Plan de profesor técnico *discontinuado*

En el año 2005 una comisión integrada por autoridades de la DFPD, del CETP y representantes de diferentes colectivos de docentes y egresados del INET propone discontinuar el Plan 2001 de formación de Profesores técnicos e iniciar nuevamente la formación de maestros técnicos, particularmente atendiendo a necesidades docentes del CETP en áreas industriales y de la ingeniería. El CODICEN resuelve discontinuar los cursos de este plan de profesor técnico para el año 2006. (citado en web institucional INET, s/f)

2007. Reapertura de la carrera de Maestro técnico

...se plantea por voluntad política del gobierno de ese momento; el Colegio de Egresados de INET reivindica que se abra de vuelta la carrera de maestros técnicos. UTU también plantea que no tiene docentes formados, se forma una comisión, con el consejo UTU, el Consejo de Formación en Educación, la intergremial de formación docente, la ATD de Formación Docente y el Colegio de Egresados, y se plantea qué carreras abrir.

En el año 2007 UTU plantea que se quedó sin docentes técnicos en las áreas industriales y, entonces, se sugiere abrir las carreras de: Mecánica industrial, Mecánica automotriz, Electrónica y Electrotecnia. Eran las que en ese periodo (plan 97 y plan 2001) hubo solamente 10 egresados en áreas industriales, con el título de profesores técnicos en electrónica, en mecánica industrial.

Como se necesitaban en UTU recursos humanos nuevos se planteó abrir esas carreras y así se abre el plan 2007. Se le llamó *Plan de urgencia*, porque se creó para la reapertura, dado que CFE planteaba que no tenía actores internos como para diseñar la carrera y necesitaba docentes, maestros técnicos, que vinieran a trabajar a CFE y que fueran quienes la diseñaran. Entonces, funcionó el plan 2007, que era básicamente el plan 86 al que se le cambió el núcleo equivalente al plan 86, por lo que existía en ese momento. La carrera se abrió en un año. Ahí entró la primera generación de reapertura de las carreras de INET. (IC)

En el año 2007 el INET inicia una nueva etapa, en cuyo marco se promoverá la profundización de los vínculos interinstitucionales con el Consejo de Educación Técnico Profesional, la Universidad de la República y los agentes vinculados al desarrollo productivo del país. (citado en web institucional INET, s/f).

En ese marco, el plan 2007 propuso abrir nuevamente la Carrera de Maestro técnico, pero visualizando su formación como la de un profesional de la educación y no como una formación que complementará las competencias de un profesional ya formado para un área tecnológica o productiva. Su objetivo central fue eliminar una ausencia producida en el campo de las configuraciones profesionales de la educación, la del Maestro Técnico, y de esa forma restablecer un diálogo institucional bloqueado con el colectivo de profesionales de la docencia técnica. El plan 2007 se desarrolla cuatro inicialmente especialidades de Maestros técnicos: Electrotecnia, Electrónica, Mecánica Industrial, y Mecánica Automotriz (citado en web institucional INET, s/f).

Se planteó que reabrir el plan de maestro técnico iba a contrapelo de la producción de ausencias. Ese es el discurso que está de vuelta, es producir una ausencia, pero es una ausencia que busca legitimar un discurso ideológico que es del fin del trabajo, que el trabajo murió. No veo que el trabajo haya muerto, por lo tanto, no entiendo que hayan muerto los maestros técnicos. Sí entiendo que tienen que cambiar su formación, sus particularidades, todo, pero no la denominación. Ni tampoco tiene que dejar de existir el profesor técnico.

Automáticamente empezamos a trabajar en el plan 2008, (...) los que fuimos como delegados a la comisión de reformulación de plan 2008, de diseño, tuvimos una primera meta que fue fortalecer el perfil profesional específico, parecemos al resto de formación docente. Ese fue el objetivo que nos pusimos, o sea, primero que nada, hay que entrar en un plan que nos garantice una formación común al resto, porque la del plan 2001 era totalmente diferente, era un curso de ocho meses nada más. (IC)

2008. Formar parte de CFE

«El Consejo Directivo Central dispone que en el ámbito de la Administración Nacional de Educación

Pública funcionará un órgano desconcentrado denominado *Consejo de Formación en Educación*, con los cometidos, integración y características que surgen del Resultado IV de la presente, así como del referido Informe de la Comisión de Implantación»(citado en web institucional de CFE) ⁵¹.



⁵¹www.cfe.edu.uy/index.php/institucional/informacion/historia. Ver Acta Extraordinaria n.º 5, Resolución n.º 1, 24 de junio de 2010.

“En el año 2008 las carreras que desarrolla INET pasan a formar parte del nuevo Sistema Nacional Único de Formación Docente, que incluye las opciones de Maestro técnico y se agrega la de profesor de Informática, todas de cuatro años de duración y con un componente en Ciencias de la Educación común al conjunto de las carreras de formación docente. En ese sentido, el plan 2008 significó, para el caso de las carreras docentes técnicas, asumir la perspectiva de profesionalizar el oficio del enseñante, tal cual lo define Perrenoud (2007), es decir incidir con fuerza en la dimensión profesional de la formación, más allá del dominio a transmitir. Pero con la innovación que a partir de este plan la didáctica se conceptualiza como específica y propia de cada disciplina técnica. Para el relanzamiento del proyecto pedagógico se efectuaron varias obras edilicias y se incorporó equipamiento didáctico nuevo, inaugurado a fines de 2009 el acondicionamiento de las estructuras edilicias”(citado en web institucional INET, s/f).

...entonces, el primer objetivo fue introducirse en el plan 2008, reintroduciendo las carreras de maestro técnico en el formato de formación docente. En ese caso fue el diseño del Plan Nacional Único de formación docente. El plan no fue lo que más nos gustó, no se ajustaba para nada al perfil nuestro, lo demostró el hecho de que al abrirse las carreras del plan 2008, otra vez, los alumnos que habíamos captado, unos 100 y más estudiantes, baja abruptamente la inscripción de vuelta. Eso es porque, yo tengo una lectura, que es que cada vez que los planes de INET se parecen más al plan de Magisterio, baja la inscripción. (IC)

Sistema nacional de formación docente, 2008.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/plan_nacional/sundf_2008.pdf

2010. Actualización de la carrera

...el Colegio de Egresados vio que prácticamente había una o dos inscripciones por especialidad, y teníamos de vuelta la carrera muerta; planteamos actualizar a carrera y el Consejo en ese momento, 2010, nos dijo que todo el plan no, porque no quería separarse del resto de formación docente. El resto de formación docente no quería modificar su plan, pero nos permitían actualizar el componente específico y nos plantearon un formato universitario.

Se formó la primera comisión de carrera de formación docente, que fue la nuestra. (...) tuvimos una serie de charlas con ingeniería, nos plantearon cómo era el plan 97 de ellos, que es básicamente de donde tomamos nosotros los elementos de nuestro plan. Primero entra la comisión de carrera, segundo, la creditización del plan, el trabajo, pedir monografía de egreso; otros aspectos eran potenciar la formación práctica y no solo tanto el abordaje teórico, la formación por competencias, usar un perfil que fuera un perfil de competencias con delimitación de campo ocupacional. Todo eso sale en esa comisión, lo plantean y en ese momento dijimos que sí, porque no había más opciones. Es decir, nos estábamos otra vez quedando sin alumnos en la carrera, o cambiábamos algo o desaparecía la carrera, entonces dijimos que sí. (IC)

2011. Identidades profesionales

En el año 2011 el colectivo de maestros técnicos y profesores técnicos egresados del INET solicita a las autoridades rever nuevamente el diseño de las carreras docentes técnicas. Proponen una actualización del plan 2008 que, además de mantener la propuesta de núcleo de formación profesional común con otras carreras del CFE, preserve configuraciones docentes que constituyen identidades profesionales existentes y las interpele a la luz de los procesos de cambio desarrollados en la enseñanza técnica y profesional. En este sentido, se busca producir rupturas en los esquemas que mantienen anclada la formación docente en una matriz normalista, avanzando así hacia una matriz crítica, que permita refundar la profesión del maestro técnico y del profesor técnico. En el marco de este nuevo plan se desarrollan nuevamente las especialidades de: Administración, Contabilidad, Construcción, Carpintería, Diseño e instrumentaria, Electrónica, Electrotecnia, Electricidad Automotriz, Gastronomía, Mecánica Industrial, Mecánica Automotriz, Producción Animal y Producción Vegetal. Se crean nuevas especialidades de Redes y Telecomunicaciones y Tecnologías Digitales, a solicitud del CETP para dar cuenta de demandas no contempladas hasta ahora en la propuesta del INET. Se cubren 15 de las 19 familias ocupacionales en las que UTU desarrolla actividades formativas en los niveles de educación media básica, superior y terciaria (Citado en web institucional de INET, s/f).

2012—2015. Plan actualizado y nuevo Consejo

En el INET la experiencia de la oferta educativa en modalidad semipresencial aporta un valor acumulado de 6 años de experiencia. A mediados del 2015, fue aprobada por el CFE la primera experiencia de carreras docentes técnicas en la mencionada modalidad, implementando así un plan piloto que diera inicio en agosto del mencionado año, para las áreas de tecnologías agraria y eléctrica, en las carreras Maestro/a técnico/a (en adelante, M.T.) en Producción Animal, M.T. en Producción Vegetal, M.T. en Redes y Telecomunicaciones, M.T. en Electrónica, M.T. en Electrotecnia y E.T. en Tecnologías Digitales. En un principio era un plan dirigido solo a docentes técnicos en actividad en el CETP. En la actualidad, la inscripción está abierta a cualquier estudiante que cumpla con los requisitos establecidos por el CFE (citado en web institucional INET, s/f).

Así surge el plan 2008, con una actualización en 2012, que modifica el componente específico con los mismos criterios que tenemos en toda la carrera, pero mantiene único el núcleo común, igual que formación docente. En 2015, tenemos un nuevo Consejo que plantea reformular toda la formación docente sobre los mismos criterios. El resto de las carreras, profesorado y magisterio, se fue discutiendo. (IC)

2016—2017. Plan 2017 y definiciones

...cuando surge la comisión de enseñanza y se cuestionó que no se entendía con claridad la diferencia que había entre maestro técnico y profesor técnico, se hizo una definición que aparece en el glosario del plan y tiene que ver con entender no solo las diferentes funciones que hay en el sistema industrial y productivo, sino también el lugar de donde provienen los docentes que trabajan en UTU. En las carreras de profesor técnico, por lo general, los docentes son egresados universitarios en administración y contabilidad, por eso defendieron ese perfil de profesor técnico; en las carreras más industriales son técnicos, no son universitarios, son técnicos egresados de UTU los que están a cargo de la enseñanza y por eso defendieron más esa visión del maestro técnico. (IC)

En el año 2017 se procesa un nuevo impulso de innovación en el INET mediante la modificación de la propuesta curricular, pero también de la gestión mediante la radicación en el INET de la Comisión de Carrera Nacional de Maestro y Profesor Técnico, el Instituto de Disciplinas Técnicas y Tecnológicas y la implementación de los concursos para la efectividad en la estructura de treinta y seis secciones académicas en ocho departamentos académicos en el año 2019. El nuevo plan propone formar profesionales de la educación técnica, tecnológica o mediada por tecnologías, con titulaciones de grado o de tecnicatura, con sólidos saberes didácticos, pedagógicos, científicos, técnicos y tecnológicos específicos que les permitan implementar acciones educativas dirigidas a promover aprendizajes de calidad y pertinentes y ser capaces de analizar, investigar y aportar soluciones para la resolución de situaciones y problemas propios de su práctica profesional (Citado en la web institucional INET, s/f).

El Plan 2017, que organiza la mayoría de las carreras del INET, se caracteriza por presentar una propuesta de formación para docentes técnicos que se concibe desde la conceptualización del desarrollo profesional como un proceso continuo, planificado, con un nivel de formación inicial de grado o pregrado (tecnicatura). Se inscribe en un contexto institucional en el cual la actividad académica se visualiza desde una relación dialéctica entre la educación y la intervención social, enmarcada en los fines institucionales de docencia, investigación y extensión. Algunas de sus características de gestión y curriculares principales son: a) creditización de las carreras para facilitar navegabilidad; b) perfil definido en base a competencias profesionales; c) definición de mínimos formativos por campos o áreas disciplinares; d) exigencia de pasantía técnica, práctica profesional docente y trabajo de fin de carrera; e) cursado en algunas carreras de trayectos formativos en UDELAR; f) centrado en el proceso de aprendizaje del alumno; g) priorizar la evaluación formativa, reduciendo el peso del exámenes como instrumento de regulación del tránsito curricular; h) modificación del formato de práctica externa docente para docentes en actividad; i) diseño adecuado a modalidad semipresencial; j) semestralización curricular (citado en la web institucional INET, s/f).

Resolución de 28 de febrero de 2018,CFE, plan 2017.

https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/planes_programas/tecnico/aa_plan_2017/acta4_res2.pdf

2018—2020. Demora en la reformulación

...cuando terminó el mandato de ese consejo, hasta el año 2020 no se reformuló la carrera. Llegó al final, muy apurada la propuesta del plan, el CODICEN no quiso hacer el cambio de plan, el cambio de gobierno, y el nuevo consejo tampoco asumió lo anterior como propio; quedó en *stand by*. Las carreras que se modificaron de acuerdo a ese formato son maestro técnico, profesor técnico, MPI y educador social, que tienen un formato bastante parecido.

La diferencia para nosotros era que lo que antes solo estaba en el área específica, se aplicó como criterio curricular también en el núcleo equivalente, entonces ahora cambia. Ya no es un núcleo idéntico, sino que es equivalente, el núcleo de ciencias de la educación y de lengua y tiene que adecuarse a ese formato. Se creditiza, se plantea el trabajo de fin de carrera, se plantea en alguna asignatura pasar a un abordaje de docencia integrada o interdisciplinar y aparecen materias integradas. Se dieron algunos cambios también en el núcleo equivalente que tiene que ver con algunas visiones que teníamos los maestros técnicos de nuestra visión de la formación. Uno era el escaso aterrizaje de lo teórico a lo práctico, es decir, la distancia entre la teoría y la práctica era abismal.(IC)

2020. Actualidad

INET presenta cobertura educativa en todo el territorio nacional y busca ampliar y mejorar su propuesta educativa con el propósito de alcanzar estándares docentes de rango universitario. Es uno de los cinco institutos especializados con sede en Montevideo del Consejo de Formación en Educación de la ANEP. Emplea la modalidad semipresencial. Recientemente, para dar cuenta de necesidades del desarrollo de una propuesta de estas características, se han creado tres unidades operativas a nivel de la gestión del INET: a) Unidad de Modalidad Semipresencial, b) Unidad de Trayectorias Estudiantiles y c) Unidad de Actividades Externas (citado en web institucional INET, s/f). El INET actúa desde hace casi 60 años como organización educativa terciaria especializada en la formación de docentes para la enseñanza de la técnica y la tecnología: maestros técnicos, profesores técnicos y educadores técnicos, siendo esta su identidad institucional⁵²



⁵² Citado en web institucional INET, s/f

Referencias bibliográficas

- ANEP. (2018). *Censo Docente, Informe de Resultados*. CODICEN, Dirección Sectorial de Planificación Educativa.
https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/CENSO_Nacional_Docente_LIBRO.pdf
- ANEP. (2018). *Informe sobre la matrícula inicial y las características sociodemográficas de los estudiantes del Consejo de Formación en Educación (CFE) en 2018*.<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2018/noticias/181221/INFORME%20MATR%20INICIAL%202018-CFE.pdf>
- ANEP. (2020). *Educación en tiempos de pandemia—Encuesta a Estudiantes*.<https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2021/noticias/julio/20210701/TOMO%205%20EDUCACION%20EN%20TIEMPOS%20DE%20PANDEMIA%20-%20ACCIONES%202020%20Rendicion%20de%20Cuentas%202020.pdf>
- ANEP. (2021). *Informe del Monitor Educativo de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP)*.https://planeamientoeducativo.utu.edu.uy/sites/planeamientoeducativo.utu.edu.uy/files/2022-08/Informe_de_Resultados_2021_FINAL.pdf
- ANEP. Consejo de Formación en Educación (CFE). (2016). *Fundamentos y orientaciones de la Propuesta 2017*.https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/fund_orientaciones_propuesta2017.pdf
- ANEP. Consejo de Formación en Educación (CFE). (2016). *Propuesta Curricular 2017—Eje i: la identidad de los profesionales de la educación y perfiles de egreso*.https://www.cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/documentos_aprobados_cfe/eje1.pdf
- ANEP. Consejo de Formación en Educación (CFE). (2018). *PLAN 2017*. http://inet.cfe.edu.uy/INET-Documentos/Planes/acta4_res2_Plan_2017.pdf

- ANEP. Consejo de Formación en Educación (CFE). (2020). *Pautas para el desarrollo de las unidades curriculares del trayecto formativo del núcleo de didáctica—práctica profesional (DPP). carreras de maestro técnico, profesor técnico y educador técnico plan 2017*. https://cfe.edu.uy/images/stories/pdfs/resoluciones_institucionales/interes_gral/2020/acta12_res42_2020.pdf
- ANEP. Consejo de Formación en Educación (CFE). (2023). *Informe de matrícula inicial 2023*. Administración Nacional de Educación Pública. Consejo de Formación en Educación. División de Información y Estadística. https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2589/informe_matricula_2023.pdf?sequence=2&isAllowed=y
- ARIAS, J.(1936). *Nueva organización de la enseñanza*. Talleres de la Selección: Artes Gráficas. <http://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/1534/Farias%2cJ.%2c%20Nueva.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- BALMELLI, J., CONDE, S., Y MELGAR, P. (2017). El Plan de Formación Profesional Básica en el marco de la inclusión educativa: principales tensiones en el discurso docente. *Didaskomai, Revista del Instituto de Educación, FHCE- UDELAR*. <http://didaskomai.fhuce.edu.uy/index.php/didaskomai/article/view/31>
- BATTHYÁNY, K., Y CABRERA, M. (2011). *Metodología de la investigación en Ciencias Sociales Apuntes para un curso inicial*. UDELAR. CSE. <https://www.colibri.udelar.edu.uy/jspui/handle/20.500.12008/26551>
- BAUMAN, Z. (2007). *Los Retos de la Educación en la Modernidad Líquida*. Barcelona: Gedisa
- BERETTA, A. (2022). *Maestros Artesanos, Aprendices e Industriales en el Montevideo de la Modernización: la formación de mano de obra, entre el taller y la Escuela de Artes y Oficios (EAYO), 1870-1915*. UDELAR. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8521046>

- BID. (2019). *Evolución del perfil docente del Consejo de Educación Técnico Profesional - Universidad del Trabajo del Uruguay (CETP-UTU) en el contexto de una oferta en expansión*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- BOLÍVAR, A. (2002). «¿De nobisipsissilemus?»: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1).<http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>
- BOURDIEU, P., CHAMBOREDON, J., Y PASSERON, J.C. (2002). *El oficio de sociólogo*. Siglo XXI Editores Argentina.
- BRALICH, J. (1987). Breve historia de la educación en el Uruguay. Centro de Investigación y Experimentación Pedagógica (CIEP). Montevideo.
- BUENFIL, R. (1993). *Análisis de discurso y educación*. DIE-CINVESTAV—IPN.
- CAMORS, J. (2020). De la «Educación de Adultos» a la «Educación para todos, a lo largo de toda la vida» en Uruguay. *Educació i Història: Revista d'Història de l'Educació*, 36, 69—95.
- CFE.REPOSITORIO ESTADÍSTICO. (2019). *Informe sobre la matrícula inicial del Consejo de Formación en Educación 2019*.
<https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/986/Informe%20matricula%202019.pdf?sequence=1&isAllowed=>
- DAVINI, M. (1994). *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Paidós.
- DIKER, G., YTERIGI, F. (1997). *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Paidós.
- FIGARI, P. (1917). *Plan General de Organización de la Enseñanza Industrial: encomendado por el gobierno de la República Oriental del Uruguay*. Citado en *El obrero artesano*. MEC.
<https://www.museofigari.gub.uy/innovaportal/file/75022/1/tripticoweb.pdf>

- GAJARDO—ASBÚN, K. (2019). Estado del arte sobre identidad docente: Investigación de experiencias de profesores en formación y en ejercicio. *Revista de investigación educativa de la REDIECH, Chile*. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2448-85502019000100079#B29
- GARCÍAMONTEJO, S. (2015). *Aspectos metodológicos de la investigación cualitativa en Investigación Educativa*. CLACSO.
- GOFFMAN, E. (1997). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu editores. https://proletarios.org/books/Goffman-la_presentacion_de_la_persona_en_la_vida_cotidiana.pdf
- GUBER, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Paidós.
- HERNÁNDEZZAMORA, G. (1992). *Identidad y proceso de identificación*. DIE-CINVESTAV-IPN. http://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/zamora_g_identidad_y_procesos_de_identificacion.pdf
- HERNÁNDEZ, M., REY, M., Y TRAVIESO, E. (2013). La enseñanza técnica en Uruguay en los últimos 50 años. *Informe Final Concurso: El Informe de Educación de la CIDE 50 años después*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa Fundación Astur. <https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/ensenanza-tecnica-en-uy.pdf>
- HEUGUEROT, M. (2014). La difícil relación entre empresarios y educación técnica en Uruguay, un analizador que insiste. *Revista Encuentros Latinoamericanos*, 8(1).
- INSTITUTO NORMAL DE ENSEÑANZA TÉCNICA. (2023). *Reseña Histórica*. <https://inet.cfe.edu.uy/index.php/2016-04-14-14-25-43/12-resena-historica>
- LASKY, S. (2005). A Sociocultural approach to understanding teacher identity, agency and professional vulnerability in a context of secondary school reform. *Teaching and Teacher Education*, 21(8), 899-916.

- LEYMONIE, F., CZERWONOGORA, M., Y BLENGINI, M. (2020). Las clases prácticas de los docentes del INET: singularidades y coincidencias. <https://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456>
- MANCEBO, M. (2019). Navegando entre la tradición normalista y la universitaria: La institucionalidad de la formación docente inicial en Uruguay (2005—2019). *Cuadernos de Investigación Educativa*, 10(1), Montevideo. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-93042019000100085
- MARRERO, N., ROCHA, M., SALDIVIA, A., Y SAIBENE, L. (2022). La construcción de competencias en la semipresencialidad: El caso del INET. Investigación financiada con fondos PRADINE, CFE.
- MARTINIS, P. (1998). «Los procesos de construcción de la identidad docente en el caso de maestros de escuela pública de la ciudad de Montevideo que trabajan con sectores socialmente excluidos». *Colección Papeles de Trabajo*, FHCE-UDELAR.
- NUÑEZ PRIETO, I. (2004). *La identidad de los docentes: Una mirada histórica en Chile*. Ministerio de Educación y Programa Interdisciplinario de Investigaciones en Educación, PIIE.
- ORTIZOCAÑA, A. (1999). *La Pedagogía Profesional: objeto de estudio, principios y relaciones*. Universidad José de la Luz y Caballero—Cuba.
- <http://www.fediap.com.ar/administracion/pdfs/La%20Pedagog%C3%ADa%20Profesional%20-%20Objeto%20de%20estudio,%20principios%20y%20relaciones.pdf>
- PAÍS, P. (2022). *Entramados discursivos sobre los sujetos del Plan FPB: De los discursos del plan al posicionamiento de los jóvenes* (Tesis de maestría, Ciencias Humanas, Opción Teorías y Prácticas en Educación, FHCE—UDELAR).
- PALACIOS, G. (2017). *La construcción de la identidad profesional docente: estudio cualitativo sobre la construcción de la identidad profesional de los estudiantes de pedagogía en programas de formación inicial de profesores de carácter público y privado*. Universidad de Girona, Tesis Doctoral.

- PÉREZGARCÍA, C. (2015). *La Pedagogía de la Educación Técnica y Profesional en Cuba: sus antecedentes*. Revista n.º 22.
- REMEDI, E., ET AL. (1989). *Maestros, entrevistas e identidad*. México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN.
- REMEDI, ET AL. (1989). *Supuestos en la identidad del maestro: materiales para la discusión*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV, IPN, p. 19.
- RICOEUR, P. (1991). Narrative Identity. *PhilosToday*. Citado en Chavez Bidart, J. (2012). *Aproximación hermenéutica a los procesos de construcción de la identidad docente en la Universidad de la República. El caso de Trabajo Social*.
- ROCKWELL, E. (2009). *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós, Buenos Aires.
- ROMANO, A. (2005). «La educación después de la educación» en *Adolescencia y Educación Social. Un compromiso con los más jóvenes*. Publicación de Centro de Estudios y Formación del INAU. Montevideo, pp. 53—74.
- SALDIVIA, A. (2017). *Construcciones discursivas y prácticas educativas en torno a los adolescentes y jóvenes que se revinculan a la Educación Media Básica: Perspectiva de los docentes del Plan FPB 2007, CETP—UTU* (Tesis de maestría en Psicología y Educación, UDELAR).
- SENNETT, R. (2009). *El artesano*. Editorial Anagrama. Barcelona.
- SEVILLA, M. (2017). *Panorama de la educación técnica profesional en América Latina y el Caribe*. Serie de Políticas Sociales, CEPAL.
- https://www.researchgate.net/publication/312577024_Panorama_de_la_educacion_tecnica_profesional_en_America_Latina_y_el_Caribe
- SISTO, V. (2008). *La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea*.

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/54/1545>

TERIGI, F. (2013). *Saberes docentes: qué debe saber un docente y por qué*. VIII Foro Latinoamericano de Educación. Fundación Santillana. https://www.fundacionsantillana.com/PDFs/8vo_foro.pdf

VALLES, M. (1997). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Cap. 6, p. 179.